



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
COMPUTAÇÃO**

Lúcia Cristina Bessa de Brito Coelho

**FORMA DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:
LIVRO ELETRÔNICO DE ALFABETIZAÇÃO**

Florianópolis
Dezembro 2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
COMPUTAÇÃO**

Lúcia Cristina Bessa de Brito Coelho

**FORMA DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:
LIVRO ELETRÔNICO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação submetida à Universidade
Federal de Santa Catarina como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciência da Computação

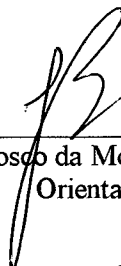
Orientador: Prof João Bosco da Mota Alves

Florianópolis
Dezembro 2001

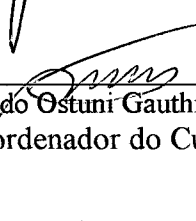
Forma de Mediação no Processo de Alfabetização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Livro Eletrônico de Alfabetização

Lúcia Cristina Bessa De Brito Coelho

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação Área de Concentração Sistemas de Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação.

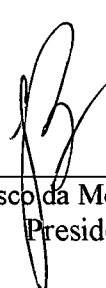


João Bosco da Mota Alves, Dr.
Orientador




Fernando Ostuni Gauthier, Dr.
Coordenador do Curso

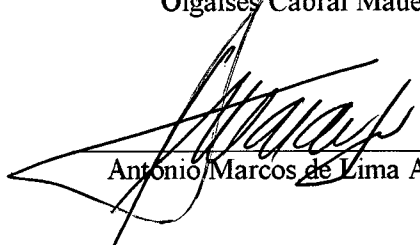
Banca Examinadora



João Bosco da Mota Alves, Dr.
Presidente



Olgaídes Cabral Maués, Dr.



Antônio Marcos de Lima Araújo, Dr.

“Não existe maior gratificação na docência do que ensinar a pensar, a atuar, segundo o que se pensa e a pensar segundo o que se faz, enquanto se faz”

José Bleger

Ao meu esposo e filhos, que
brindaram-me com sua paciência e
entenderam a minha ausência,
propiciada no momento em que o
trabalho chamou-me e a todos os
educadores que acreditam e lutam
por uma educação mais justa e
igualitária.

Primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para poder concluir mais esta jornada de estudo;

Aos meus pais especialmente a minha mãe que incentivou-me a ingressar na área da educação;

Aos professores do Mestrado, principalmente, ao que me orientou e contribuiu para que eu pudesse concluir este trabalho;

A equipe de Educadores e Educandos da Unidade Educacional Especializada Prof Astério de Campos que contribuiu para a realização da pesquisa;

As amigas Rita Bentes, Ivaize Rodrigues, Elisa Schiocchet, Diane Soares, Regina Luz e Suzane Penin que contribuíram muito.

E a todos aqueles, que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	X
RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XII
1- INTRODUÇÃO.....	13
2- PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
2.1 – Contextualização.....	17
2.2 – A evolução da educação infantil.....	22
2.3 – As leis e a educação infantil.....	34
3 – A TEORIA DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE.....	38
3.1 – Contextualização.....	38
3.2 – O educador Paulo Freire: concepção política e educacional.....	44
3.3 – A concepção de educação, segundo Paulo Freire.....	47
3.4 – Metodologia de Paulo Freire e mudança de paradigma educacional.....	50
3.5 – A “teoria” de educação proposta por Freire.....	52
3.5.1- Fases da teoria.....	53
3.5.1.1- Primeira fase.....	53
3.5.1.2- Segunda fase.....	54
3.5.1.3- Terceira fase.....	54
3.5.1.4- Quarta fase.....	54
3.5.1.5- Quinta fase.....	55
3.6 – O posicionamento de Freire sobre o papel do computador na escola e as perspectivas da escola no novo século.....	55
4 - CONHECENDO NOSSAS DIFERENÇAS.....	59
4.1 – Contextualizando a educação especial.....	59
4.2 – Educação Especial: caminhos percorridos.....	59
4.3 – Características das diversas deficiências.....	71
4.4 – O computador e a educação especial.....	80
5 – FORMA DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	86
5.1 – Contextualização.....	86
5.2 – A pedagogia de projeto por quê? e como?.....	88

5.3 – Recursos necessários para a viabilização da proposta.....	91
5.4 – Implementando a proposta.....	93
5.4.1 – A vivência prática: passeio ecológico na Baía do Guajará.....	94
5.4.2 – Definição de grupos de interesses por tema.....	96
5.4.3 – Trabalhos coletivos.....	96
5.4.4 – Trabalhos individuais.....	96
5.4.5 – Técnicas utilizadas.....	97
5.4.6 – Interação professor & aluno.....	97
5.4.7 – Sistemática de avaliação.....	97
5.4.8 – Sistematização e apresentação dos resultados.....	98
5.5 – Estrutura do Livro Eletrônico.....	99
5.6 – Elaboração do Livro Eletrônico.....	100
5.7 – Modelo do Livro.....	100
5.7.1 – Apresentação da capa do Livro Eletrônico.....	101
5.7.2 – Conhecendo as telas do Livro Eletrônico.....	102
5.7.3 – Pintando o cenário.....	102
5.7.4 – Apresentando o personagem.....	104
5.7.5 – Explorando o tema.....	106
5.7.6 – Apresentando o conhecimento já existente.....	106
5.7.7 – Conhecendo as famílias fonêmicas.....	107
5.7.8 – Aprendendo novas famílias fonêmicas.....	108
5.7.9 – Problematisando o tema.....	109
5.7.10 – Formando sentenças.....	110
5.7.11 – Brincando com as famílias fonêmicas.....	110
5.7.12 – Conhecendo novas palavras.....	111
5.7.13 – Relacionando palavras ao desenho.....	111
5.7.14 – Aperfeiçoando meus conhecimentos.....	112
5.7.15 – Organização e Elaboração do Livro Eletrônico.....	112
6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	113
7 – BIBLIOGRAFIA.....	118
ANEXOS.....	124
Anexo 01 – Teclado em braile adaptado ao teclado de micros e notebooks.....	125
Anexo 02 - Capacete com ponteira.....	126
Anexo 03 - Tampa de acrílio – Colméia.....	127
Anexo 04 – Cadeira de roda motorizada.....	128
Anexo 05 – Prancha eletrônica.....	129
Anexo 06 - Programa Imavox.....	130
Anexo 07 – Cartaz do Alfabeto Manual no Contexto Regional.....	131
Anexo 08 – Livreto informativo	
Anexo 09 - Projeto Intencional dos Professores envolvidos na pesquisa.....	132
Anexo 10 – Desenhos produzidos por alunos durante a definição do subtema.....	138
Anexo 11 – Projeto de aprendizagem dos alunos.....	139
Anexo 12 – Atividades desenvolvidas no laboratório de Informática da UEES.....	140
Anexo 13 – Fotos registradas durante a execução da proposta.....	141
APÊNDICE.....	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIED	Laboratório de Informática Educativa
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UEPA	Universidade do Estado do Pará
CIED	Centro de Informática Educativa
NIED	Núcleo de Informática Educativa
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
UEES	Unidade Educacional Especializada
PNEES	Portadores de Necessidades Educativas Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PUC	Pontificia Universidade Católica
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Livro Eletrônico

Figura 2 –Capa do Livro Eletrônico

Figura 3 – Tela menu

Figura 4 – Tela pintura livre

Figura 5 – Identificando o personagem

Figura 6 – Explorando o tema

Figura 7 – Conhecimento existente

Figura 8 – Conhecendo as famílias fonêmicas

Figura 9 - Conhecendo novas famílias silábicas

Figura 10 - Conhecendo novas palavras

Figura 11 - Formando sentenças

Figura 12 - Formando palavras e sentenças

Figura 13 - Conhecendo outras palavras

Figura 14 - Relacionando palavras ao desenho

Figura 15 - Aperfeiçoando meus conhecimentos

Figura 16 – Créditos

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Forma de Mediação no Processo de Alfabetização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” tem como objetivo a construção de um Livro Eletrônico de Alfabetização considerando o contexto cultural no qual estão inseridos os educandos dessa pesquisa. Foi desenvolvido de forma cooperativa e colaborativa com respaldos de algumas idéias da teoria de Paulo Freire, sob a luz da Pedagogia de Projetos. A proposta oportuniza aos alunos expor o seu potencial criador e libertador, tornando-os agentes do conhecimento e construtores de seu próprio instrumento de mediação no processo de alfabetização.

ABSTRACT

This intitled work "Form of Mediation in the Process of teaching to read and write of the Pupils with Educative Special Necessities" has as objective the construction of a eletronic book of teaching to read and write considering the cultural context which are inserted the citizens of this research. It was developed of cooperative and collaborator form with subsidy of some ideas of the theory of Paulo Freire, under the light of the Pedagogia of designs. The proposal gives opportunity to the pupils to display its creative and free potential, becoming them agents of the knowledge and constructors of its proper instrument of mediation in the process of teaching to read and write.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Ao observar alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus professores trabalhando, percebe-se o quanto ainda são fortes as correntes que atam a cultura escolar ao tradicionalismo. O aluno cativo da passividade, o professor refém do conteúdo programático e ambos manietados ao consumo do “já elaborado”, como se aluno e professor não possuíssem potencial criador e inovador. Um novo momento requer novas atitudes que possam gerar frutos e criar condições adequadas a cada um em seu espaço em momentos específicos.

Não se deve ignorar o fato de que não é comum no meio educacional, o ato de criar. Nele, a criatividade é estrangulada e cede lugar ao ato de consumir, um exemplo seria, a aceitação e o uso de cartilhas padronizadas em nível nacional. Sabe-se que os educadores do sul escolhem os conteúdos dos livros, e que tais conteúdos nem sempre brindam a realidade sócio cultural das demais regiões nacionais. Faz-se necessário rever fórmulas e os métodos e criar uma nova forma de fazer educação, uma educação mais ativa e contextualizada capaz de produzir seus próprios instrumentos.

Freire (1989) diz que “O processo de alfabetização é um ato de criação, de conhecimento. E a aprendizagem significativa só ocorre se o educando estabelecer uma relação com o objeto, e agir sobre ele”. É vendo por essa lógica que deve-se conceber a educação como um ato de criação e não de transmissão de conhecimento e é nessa concepção que pretende-se trabalhar o ato de alfabetizar.

As experiências de assessoramento pedagógico nas Escolas que atendem a alunos nos últimos anos, na área da Educação Especiais revelam muitas indagações, entre elas, por que as escolas insistem trabalhar com cartilhas que não contemplam a realidade sócio-cultural do alunado? Como os alunos aprendem? Quais são de fato suas limitações? Porque os professores não ousam investir no potencial criativo desse educando? Por que os professores envolvidos com este público não quebram o elo com o tradicionalismo, que os amarra a secular ação de desenvolver atividades dirigidas, e por que, esses mesmos professores não ousam implementar propostas pedagógicas que

dêem margem ao surgimento de projetos de aprendizagem, em que o aluno torna-se ator e autor de seu processo de construção de conhecimento? .

Com base nestas inquietações, a presente dissertação propõem-se a construir uma **Forma de Mediação no Processo de Alfabetização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Essa mediação deu-se de forma cooperativa e colaborativa com respaldos de algumas idéias da teoria de Paulo Freire, sob a luz da Pedagogia de Projetos haja vista que Paulo Freire, segundo Barreto (1998), "sempre enfatizou a necessidade de que suas idéias fossem recriadas e sempre aplaudiu com entusiasmo quando viu isto acontecer". Nessa perspectiva a autora cita a fala do próprio Paulo Freire: "É interessante contar algumas mudanças que ocorreram em minha práxis. Mudanças que não foram feitas propriamente por mim". Assim, dar-se-á ao alunado a oportunidade de expor o seu potencial criador e libertá-lo da passividade da memorização de informações, para torná-lo um agente de seu próprio conhecimento e construtor de seu próprio instrumento de alfabetização, já que, é nossa proposta, o encaminhamento metodológico deve ser, também, uma prática do educando e não só do educador, capaz de unir o conteúdo da aprendizagem ao próprio processo de aprendizagem. Para isso, foi proposto a uma equipe de educadores, da Unidade de Ensino Especializado prof. Astério de Campos Belém – Pará, o desafio de uma parceria em uma pesquisa experimental com uma turma de alunos com NEES¹.

Com o objetivo de validar esta forma de mediação, fez-se necessária a participação dos alunos na construção de um livro eletrônico de alfabetização, livro este que fundamenta-se em idéias freireanas, a saber: a realidade vivida pelo educando e a concepção do educando como alguém que tem um saber acumulado; não há ensino se não houver a participação ativa do educando e por fim, a idéia de se trabalhar com a palavra geradora AÇAÍ, palavra reveladora de significado. Ela faz parte da mesa do povo paraense, capaz de fazer com que o aluno descubra as sílabas e as letras assim como a criar novas palavras. Foi através de uma ação conjunta, que exploramos a realidade local e cultural, utilizando palavras regionais. tendo em vista que, o contexto abordado e explorado por tal instrumento foge das experiências de vida do público a que se destina.

Por ter em mente a necessidade de trazer os/as alunos/as para participarem cada vez mais da realidade que os cerca e da certeza do potencial dos instrumentos tecnológicos existentes, é que valemo-nos dos recursos da Informática, indispensável aliada na forma de mediação de alfabetização. Esse instrumental, por se fazer pretensioso e dinâmico, incorpora: som, vídeo, textos, imagens, animações, Internet e ainda um *software* de desenvolvimento em multimídia. Neste trabalho utilizamos o *Software Everest*, por ser mais adequado a nossa proposta.

Implementar uma proposta de alfabetização para os alunos portadores de necessidades educativas especiais utilizando os recursos da Informática, com vista a construção do Livro Eletrônico constituíram os objetivos gerais. Para alcançá-los, formulou-se outros mais, favorecer aos alunos com NEES o desenvolvimento do seu potencial criativo libertando-os da passividade da memorização de informações; utilizar a pedagogia de projeto como uma estratégia didática no processo de alfabetização dos alunos com NEES; proporcionar aos educandos e educadores a criação do seu próprio instrumento de alfabetização e aproveitar as habilidades mais aguçadas nos alunos a fim de que elas possam contribuir no processo de criação do livro eletrônico dos mesmos.

Para melhor apresentar os resultados deste estudos, organizou-se esta dissertação em seis capítulos.

O 2º capítulo, “Pressuposto da Educação Infantil” consta de informações necessárias para o entendimento do leitor quanto à existência de diferentes formas de métodos de alfabetização utilizados nas escolas em gerais.

O 3º capítulo, “A Teoria de Alfabetização de Paulo Freire” trata na íntegra a teoria de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire

O 4º capítulo, “Conhecendo nossa diferenças” explanará as características das “deficiências” de alunos com NEE, buscando-se, contribuir com informações que poderão propiciar uma visão mais realista e menos discriminativa desta clientela e, possível melhor conhecimento e compreensão sobre a mesma.

¹ Necessidades Educativas Especiais

No 5º capítulo, “Forma de Mediação no Processo de Alfabetização de Alunos/as com Necessidades Educativas Especiais” descrevemos a forma de mediação no processo de alfabetização para alunos com necessidades educativas especiais, bem como a estrutura do Livro Eletrônico.

Por fim o 6º capítulo, “Conclusões e Sugestões para Trabalhos Futuros” que propõem-se apresentar os resultados alcançados durante o desenvolvimento do processo bem como, propostas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - Contextualização

O termo alfabetização é entendido como a ação de alfabetizar, de propiciar a descoberta e a “internalização” das regras pertinentes ao ato da leitura e da escrita, com o propósito de viabilizar ao indivíduo o desenvolvimento das competências para ler e escrever com autonomia, e assim, fornecer-lhe instrumentos para atuar, de forma satisfatória, na interação com o meio letrado, uma vez que, somente o uso eficiente desses dois mecanismos de comunicação poderá garantir uma inserção, de forma consciente e participativa, em um meio social, onde o poder das letras se faz presente.

Porém, os caminhos da investigação histórica revelam que a alfabetização, assim como a concebemos e praticamos hoje, em nada se parece como a que foi no início do século XIX. Naquele tempo, a inicialização do indivíduo ao aprendizado da leitura e da escrita se dava em momentos distintos, porque a alfabetização era concebida e desenvolvida como um processo que podia ser fragmentado em duas etapas: a da leitura e a da escrita, e para que um indivíduo dominasse as habilidades da leitura e de escrita era preciso uma quantidade maior de tempo e de dinheiro. Essa concepção formava indivíduos principalmente mulheres semi-analfabetos, que “liam” textos gráficos elaborados por outros, mas não eram capazes de elaborar seus próprios textos porque não sabiam escrever. Além disso, considerava-se a leitura e a escrita atividades masculinas por isso, a dificuldade de democratizar o processo da alfabetização.

As concepções e os preconceitos que envolviam a alfabetização no início do século XIX, fortaleceram as condições para o desenvolvimento de uma certa elitização da capacidade da comunicação escrita, restrita a uma minoria de pessoas, conhecidas, na época como escribas ou letrados.

Como consequência dos status criados pela elitização do “se ser alfabetizado”, é que a aprendizagem dos signos escritos transformou-se em uma atividade difícilíssima, tão complicada e extensa. Para o cidadão comum, o poder do saber comunicar-se com a palavra escrita estava envolto em uma atmosfera mística, tanto que, os contatos que

tinha com esse instrumento de comunicação, davam-se de forma indireta e restringiam-se aos textos sagrados, que eram controlados e conhecidos de poucos sacerdotes especializados, que tinham como função, repassar à população as informações contidas nos livros, para que ela escutasse, memorizasse e praticasse.

Segundo Frago (1993),

Eram de índole político-religiosa. O catecismo, o livro dos Salmos e o Hustavla, um suplemento do pequeno catecismo de Lutero, composto de citações bíblicas, (...) assim como os direitos e deveres dos distintos níveis da hierarquia social, E as relações de dependência entre esposos, pais e filhos e senhores e criados ou serventes.

Na roda dos tempos, a História prosseguiu seu curso, aportando na era dos avanços da industrialização. A modernização dos meios de produção criou a necessidade de que os trabalhadores se adequassem às novas exigências do mercado de trabalho, e uma dessas exigências “quebrava”, um pouco, o monopólio do poder da comunicação com os símbolos gráficos, porque o mercado não exigia mais dos indivíduos domínio pleno da capacidade, de interagir com a linguagem escrita. Bastava decodificação de mensagens simples e breves, conforme nos conta Barbosa (apud Lagôa 1990),

O processo de industrialização exigia que os trabalhadores tivessem o mínimo de conhecimento do código da língua escrita. Eles precisavam saber como transformar os sons das palavras em sinais e como dar sons aos sinais que viam. Essa técnica rudimentar era necessária no mundo onde a palavra escrita passava a ser o principal meio de comunicação de mensagens. O homem tinha que saber decodificar mensagens simples na fábrica e nas ruas das cidades que cresciam.

A demanda do mercado por profissionais com essa qualificação forçou o investimento na formação da população mais carente, já que a minoria de alfabetizados pertencia a classe de maior poder econômico da época. A escola abriu portas para a

camada mais pobre da população, e assumiu o encargo de “repassar” aos trabalhadores conhecimentos básicos da língua escrita.

Com a obrigação de repassar apenas o mínimo de informações necessárias para o ajustamento do indivíduo ao meio econômico, a escola limitou-se a concepção da alfabetização, como o processo de decodificar os símbolos da escrita. Assim, foi criada uma escola com a função de desenvolver a ideologia do “ensinar”, ou repassar “as noções básicas” da leitura e da escrita. Foi no desempenho dessa função que ela se moveu por décadas, e acredita-se que, ainda hoje, essa ideologia trave o desenvolvimento pleno das habilidades que resultam a capacidade para ler além dos símbolos gráficos e autonomia de escrever textos escritos.

Levando em consideração as necessidades de mercado, da época, especialistas da UNESCO², reunidos em 1960 na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, em Montreal, chegaram à conclusão de que apenas o repasse dos códigos da linguagem escrita, não era suficiente para desenvolver no indivíduo autonomia para a comunicação escrita uma vez que, o processo de aquisição do sistema da língua escrita se dava pela memorização dos símbolos que representam, na escrita, os sons da fala. O pouco uso impedia a aquisição e apropriação bem adequada. Com o surgimento dos meios de comunicação falado e televisionado, as pessoas passaram a utilizar, cada vez mais esses meios, pois além da transmissão rápida, não demandavam conhecimento de um código lingüístico mais elaborado. Logo, percebeu-se o iminente abandono do código escrito.

A constatação do fracasso escolar da maioria dos estudantes, exigia a revisão do papel da escola e dos conceitos de alfabetização. Assim, esse processo se expandiu mas seu sentido e seu efeito duradouro dependia de uma educação mais ampla, geral e transformadora do indivíduo. Medidas tomadas, nesse sentido, resultaram em um número grande de escolas públicas, advindo do processo de democratização de ensino. A escola assume a tarefa de atender a maior número possível de pessoas, para torná-las competentes para o exercício de todas as atividades em que a alfabetização se faz necessário. Portanto, a democratização da escola pública, da forma como foi

² UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

implantada, tornou mais precário o processo de alfabetização, porque pensou-se em quantidade, mas esqueceu-se da qualidade.

A escola envolvida nos debates e nos projetos movidos puramente por questões de mercado, arcou com mais uma responsabilidade a de integrar o indivíduo a uma nova ordem social, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e científico, e assumida pelo discurso dos governantes da época que assegurava que um país só se desenvolver-se-ia economicamente, se educasse seu povo. No entanto, os governantes ignoravam as desigualdades sociais que dependem da educação formal mas dependem diretamente da geração de empregos, como diz o economista Paul Singer (apud Mandl & Viana 2001) “Não adianta apenas fornecer educação e não gerar empregos com o crescimento da economia”?

O Brasil, país que tem a alfabetização como um princípio básico para o desenvolvimento da cidadania, não consegue garantir o direito à cidadania de seu povo, os dados do IBGE, de 1991, mostram que, em várias regiões do país, convivem, simultaneamente, altos índices de analfabetismo e baixos níveis de salários.

Como se vê, dentro do contexto histórico do início do século XX, mais uma responsabilidade foi atribuída à escola, a de contribuir para o processo de libertação do homem, propiciando a ele o pleno desenvolvimento de seus potenciais, através do processo de alfabetização, concebida como instrumento criador de condições de desenvolvimento da consciência crítica, que, de posse dela, será capaz de transformar a sociedade em que vive. É sob a efervescência da ideologia desse momento histórico que surgem as famosas palavras de ordem, tais como: mobilização, participação, comunidade, direitos incorporadas ao conceito de alfabetização, da época. Dentro dessa nova ideologia, o conceito de alfabetização mais adequado seria o definido por Freire (1981), “Talvez o sentido mais exato de alfabetização seja: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história isso é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Portanto, foi dentro desse contexto histórico que o processo de alfabetização ganhou uma nova dimensão e o indivíduo passou a ser chamado de cidadão, concebido como construtor do seu próprio conhecimento formado que traz para dentro da escola,

através de suas experiências. Este novo conceito de alfabetização é aceito por muitos educadores, no entanto, poucos conseguem aplicá-lo em sua plenitude, principalmente à alfabetização infantil, porque alfabetizar como na mente de muitos educadores limita-se aos conhecimentos veiculados nos cursos de formação que tem como objetivos, ensinar a ensinar e não ensinar a aprender.

A tendência dessa realidade é se transformar, graças às pesquisas e às polêmicas sobre o analfabetismo, que têm propiciado o surgimento de novas técnicas e métodos de alfabetização já em experiências na realidade escolar. Mas a melhoria do processo de alfabetização ainda não devem ser entendido como o fim de um problema educacional que, ainda hoje, aflige, em especial, os países de terceiro mundo, que concentram o maior número de pessoas analfabetas, uma vez que essa melhoria representa avanços pontuais e experimentais, porque não existe um modelo único de alfabetização mas modelos peculiares, em função das diferenças regionais, locais e dos grupos sociais.

No entanto Freire (apud Lagôa 1990) nos lembra que,

alfabetizar-se é adquirir a língua escrita através de um processo de construção de conhecimento com uma visão crítica da realidade. Quando se trata do adulto, a técnica que proponho é uma consequência natural da tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita ele exerce a plena cidadania. Para as crianças a teoria é a mesma, mas valoriza-se mais o lúdico. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e o afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo.

Para Ferreira (apud Souza, 1989),

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E é preciso garantir esse direito as crianças deste continente. Queremos e dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de,

escrevendo seus próprios textos colocar suas próprias palavras.

Levando-se em consideração os conceitos desse dois teóricos, podemos perceber que, o processo de alfabetização poderá evoluir para uma nova dimensão: a dimensão da autonomia, da liberdade do alfabetizado, mas, para tal, os educadores precisam se libertar do modelo de alfabetização tradicional. Sabe-se que, para o professor uma caminhada nesse sentido representa estudar, compreender e aplicar uma metodologia ousada, por ser inovadora, com potencial para proporcionar aos alfabetizados condições de tornarem-se construtores do seu próprio conhecimento, e com isso, tornar a alfabetização uma prática de habilidades comunicativas e interacionais, internalizadas pelo aluno, para que ele, como cidadão, possa utilizá-las no momento em que precisar, uma vez que, hoje, acredita-se que o analfabeto não é só aquele cidadão que não conhece ou não sabe nada sobre os códigos da linguagem escrita, como bem descreve Frago (1993),

Ser analfabeto em matéria de carros (leia-se “condução” ou mecânica do automóvel) indica um desconhecimento notável sobre um setor ou área de conhecimentos, práticas ou habilidades.

Portanto, se nos detivermos nessa linha de raciocínio verificaremos que, não é mais função da escola, somente desenvolver no aluno as habilidades para ler e escrever. Hoje, essa função amplia-se, para desenvolver no aluno as habilidades necessárias para compreender e interagir com os mais diversos contextos culturais e com as suas respectivas tecnologias, com o mínimo de conhecimento básico, evitando que o cidadão se sinta analfabeto em determinado contexto, ou em uma determinada área do conhecimento.

2.2 - A evolução da educação infantil

A educação infantil originou-se a 400 a.c. em Roma, e tinha como objetivo a preparação para o exercício futuro da cidadania, e, por ser dever da família, essa preparação era feita no lar. Mais tarde, Comenius idealizou propostas pedagógicas, que

contribuíram muito para a reforma da educação, em vários países. Suas propostas consideravam a educação infantil fundamental e orientavam que caberia à escola maternal cuidar dos exercícios, dos sentidos externos, com base na observação, na experiência, e, também, encarregar-se do desenvolvimento das demais habilidades porque, segundo Comenius (apud Elias 2000), “Nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos”.

No entanto, foi durante o período da Reforma Protestante, que a educação infantil passou a ser caracterizada como processo corretivo, com a pregação da punição dos erros como fator indispensável para a obtenção da disciplina, ficando a cargo da família a responsabilidade de doutrinar as crianças, seguindo os padrões da igreja. A escola mais tarde teria a incumbência de moldá-las .

Por volta de 1712 a 1778 na França, Jean Jacques Rousseau propôs uma educação que permitia à criança descobrir por si mesma, e construir seu próprio conhecimento. Essa proposta defendia o erro como o caminho de chegada ao acerto, assim como, aconselhava ao educador o conhecimento, de forma mais profunda, das fases de desenvolvimento da criança, a fim de educá-la de uma melhor maneira. Assim, Rousseau propôs uma revisão do processo educativo, pois, era contra a educação da época, que baseava-se na aprendizagem das palavras e submissão às regras. Um dos princípios educacionais concebidos em sua proposta, foi o da educação livre, capaz de tornar o conhecimento extraído da própria natureza, e não dos livros, porque considerava o conhecimento como um processo de ação interna, que acontece de dentro para fora. Este posicionamento foi bem descrito por Elias (2000),

o verdadeiro conhecimento, para Rousseau, alicerça-se no tripé: liberdade, interesse e ação. É necessário que a criança seja livre para selecionar o quiser aprender, desejar conhecer e ser estimulada a construir o próprio conhecimento. Para tanto, **o ato educativo não pode ser um pacto de simples submissão, mas um pacto de liberdade, fundamentado num projeto pedagógico de amor e respeito mútuo.** (grifo nosso)

Na concepção de Rousseau, a educação de uma criança deve processar-se em etapas sucessivas, para atender as fases da evolução mental das crianças, pois elas não são um adulto em miniatura e, logo, antes de definir qualquer tipo de trabalho à criança, é preciso estudá-la bem e considerá-la sujeito de sua própria aprendizagem. Então, Rousseau propunha, uma avançada educação, centrada na aprendizagem e concebia o educador como um ser, em processo de construção de conhecimento e que tinha o aluno como parceiro nessa construção. Portanto os livros, nesse processo, deixam de ser a essência, pois, para Rousseau (apud Elias) “eles apenas ensinam a falar daquilo que se não conhece.”.

Em seu processo evolutivo, a educação infantil ganhou as concepções de Pestalozzi, educador suíço, que defendeu a idéia de que a criança começa sua aprendizagem desde o nascimento e propôs o uso de material concreto para uma aprendizagem mais prazerosa, porque ao invés da criança só ouvir falar do objeto a ser conhecido, deve senti-lo, pegando. Segundo Rizzo (1992), “o trabalho de Pestalozzi chamou a atenção de políticos e intelectuais da época que se impressionaram com o grau de prazer e de satisfação demonstrado pelas crianças no ato de aprender”. A ênfase do método de Pestalozzi, segundo Elias (2000):

está na atividade do aluno. Iniciando pelo conhecimento de objetos simples até chegar aos mais complexos, partindo do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Para ele o currículo se constituía não só dos estudos teóricos de leitura, de escrita, aritmética, como também da prática, e o programa escolar deveria levar em consideração o estado do desenvolvimento mental do aluno, iniciando-se a aprendizagem pelo ambiente natural do educando.

De acordo com Rizzo (1992),

Os principais traços da metodologia de Pestalozzi eram o contato com a natureza, o executar tarefas simples da vida do lar e da comunidade, o experimentar melhores métodos de ensino instruído, o testar vocações trabalhando e o participar de uma

vida, onde o respeito mútuo se exercitava continuamente sob fortes laços afetivos.

Pestalozzi utilizava o Método Sintético para fazer com que a criança aprendesse a ler e a escrever. Primeiro, a criança conhecia as vogais e, só depois, com a utilização das letras móveis, aproximadas umas das outras, o que permitia a formação de palavras, aí então o processo da inicialização à alfabetização.

Influenciado por Pestalozzi, Friedrich Frobel, considerado o fundador da pedagogia do brinquedo e do jardim-de-infância, acreditava que os jogos simbólicos e os brinquedos ajudavam na exteriorização do pensamento e na construção do conhecimento. Para Frobel (apud Elias 2000), “A educação deve começar antes dos seis anos, principalmente para as crianças das classes menos privilegiadas.”. Esse educador tornou prática um de seus princípios educacionais: educar a mente em liberdade com sentido de obter a plenitude de seu desenvolvimento. Para ele, seria inútil, do ponto de vista do verdadeiro desenvolvimento mental, todo o ensino que não tivesse como objeto as coisas da vida real, que constituem a experiência imediata da criança. Frobel considerava ainda que a educação não é apenas um meio de preparação da criança, para um estado futuro, mas um processo que visa levá-la a viver da melhor maneira a vida presente. Em 1837, Frobel criou o primeiro jardim-de-infância.

Na proposta pedagógica de Frobel, cabe ao professor o papel de estar entre as crianças, brincando junto, ensinando-as e estimulando-as a fazerem por si mesmas. E uma das estratégias utilizadas por ele para esse fim, foi a introdução de canções como recurso propiciador da aprendizagem infantil. Essa estratégia ainda é muito usada em todo o mundo.

Com a revolução industrial, surgiu o problema da ocorrência de um grande índice de crianças que viviam nas ruas, enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. Na França, foram criadas as *Gardeuses d'enfants*, que quer dizer: criadeiras, cuja finalidade era retirar as crianças das ruas. No Brasil, com a mesma finalidade, surgem as creches. Em 1860, nos Estados Unidos, Elizabeth Peabody, influenciada pelas idéias de Frobel, conseguiu sensibilizar os membros do congresso e levantou fundos para a construção da primeira Escola-lar, para as crianças marginalizadas pela sociedade. Mas

nestas escolas, não havia preocupação educacional buscava-se somente solucionar uma questão social.

No período de 1894 a 1904, John Dewey cria uma escola experimental na universidade de Chicago, defendendo a idéia de formação de jardineiras, capazes de empregar métodos globais de alfabetização de crianças que se mostrassem capazes e interessadas em aprender a ler, independentemente da classe social em que se encontrasse.

– Um dos princípios educacionais, propagado por Dewey, diz que as crianças devem ser preparadas para vida e que a educação deve ser uma contínua reconstrução de experiências. A ênfase de sua pedagogia está no processo de aprender fazer, fazendo. Essa é uma linha de pensamento que vai culminar na criação do chamado Método de Projeto, idealizado por Dewey, que tem como objetivo substituir a ação dos professores, pela ação dos alunos. Para Dewey, a educação deve ser uma contínua reconstrução de experiência, capaz de permitir a compreensão, a projeção, a experimentação e a conferência dos resultados das aprendizagens. Portanto, os educadores devem compreender que, o ato de aprender deve se dar na prática, já que, a criança deve ser preparada para a vida.

As teorias de Dewey tiveram, e, hoje, mais do que nunca, continuam a ter grande influência no campo educacional, por propiciar condição para o desenvolvimento de uma nova proposta de postura educacional a educadores que acreditam na liberdade e na prática como o processo de construção e reconstrução de conhecimento. No Brasil, por volta de 1949, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Heloisa Marinho divulgaram a filosofia de educação de Dewey e, com bastante dificuldade, implantaram a escola primária. Nessa época, também foi implantado o jardim de infância, só que, baseado nas concepções de educação de Froebel e destinava-se a crianças com idade inferior a sete anos.

Por volta de 1870 a 1956, na Itália, Maria Montessori, médica e pedagoga, tornou-se uma das maiores representantes da pedagogia moderna, da época. Dedicou seus estudos às crianças com necessidades especiais e propôs um único modelo de educação,

para as consideradas (ou não) normais, desenvolvendo técnicas de treinamento para manter a concentração da criança com retardo mental, nos internatos de Roma.

Montessori foi responsável pela criação de material específico a cada objetivo educacional. Segundo Montessori (apud Piletti 1995), “cada criança, no seu respectivo grau de desenvolvimento, experimenta certas necessidades interiores que a impulsionam, em circunstâncias externas favoráveis, a uma atividade livre concentrada”. Era sua crença que a criança, de acordo com seu grau de desenvolvimento, vivência situações que necessitam de um ambiente apropriado, capaz de possibilitar movimentação, e precisa, ainda, manusear brinquedos e materiais didáticos adaptados à sua necessidade, porque a utilização desses recursos, pelas crianças, possibilitam que elas corrijam, por si mesmas, os erros cometidos.

Os materiais didáticos propostos por Montessori eram bastante diversificados e a sua utilização objetivava cultivar a atividade dos sentidos e a auto correção, pois, segundo Montessori, (apud Piletti 1995), “a professora tem de ver-se substituída pelo material didático que corrige, por si mesmo, os erros e permite que a criança se eduque a si mesma”. Dos materiais didáticos criados por ela, Pilett (1995), cita:

Sólidos de encaixe que visam exercitar a observação e comparação das coisas;
Planos encaixáveis para a diferenciação de figuras geométricas planas;
Material para a exercitação do tato e do sentido de pressão, por meio de pranchas rugosas e lisas, papéis lisos e rugosos, tecidos e tabletes que têm o mesmo tamanho, porém pesos diferentes;
Exercícios para o sentido cromático, por meio de quadros recobertos com fios de seda de cores diferentes;
Sólidos geométricos, visando ao desenvolvimento da percepção da forma, da consistência e da temperatura.

Sugeridas pelo Método Montessoriano, palavras estimuladoras tais como: “muito bem”, “parabéns” eram utilizadas para reforçar as ações positivas desenvolvidas pelos alunos, durante a execução de uma determinada tarefa. Montessori com seu método revolucionário, conseguiu transformar a educação das crianças da época em uma

educação capaz de torná-las confiantes e seguras de suas tarefas. No entanto, apesar de toda essa contribuição no campo educacional, Montessori tem seu método bastante criticado por alguns teóricos, por isolar o indivíduo de seu meio, dissociando a atividade mental de fontes históricas e sociais”.

Segundo Rizzo (1992),

A formação médica e a experiência de Montessori com crianças com retardo mental, muito a influenciaram a ter como preocupação maior de sua escola – o desenvolvimento de percepções e funções intelectuais, com fins de educação, ao invés do indivíduo completo, inteiro, como deve ser hoje o objetivo maior da educação.

Enquanto Montessori se preocupava com os materiais didáticos, o médico Ovide Decroly cria na capital belga o Instituto de Ensino Especial, para pessoas com retardo mental. O método proposto por Decroly baseava-se no centro de interesse e tinha como objetivo, segundo Elias (2000), “conciliar a aquisição dos conhecimentos previstos pelos programas oficiais com a atividade espontânea dos alunos, através do desenvolvimento da disciplina com liberdade, que, obviamente implicarão no efetivo exercício da responsabilidade”.

Para Decroly, as crianças com inteligência mais lenta conseguem aprender, independentemente, do método e da escola, mas, para que a aprendizagem ocorra, é necessário a utilização de recursos apropriados, e o meio contribui muito para esse processo. A concepção de educação proposta por Decroly não diferenciava muito da de Rousseau, Dewey, e Pestalozzi. Suas principais contribuições no campo educacional, são as idéias da interdisciplinariedade e da quantidade de alunos que devem fazer parte de uma turma de sala de aula. Encontramos, ainda, em sua proposta, a idéia de que a construção de conhecimentos não se dá, só, entre quatro paredes, essa proposta rompe com a ótica da existência de um espaço propício para o desenvolvimento da aprendizagem, porque concebe que a sala de aula está em toda a parte e cabe ao educador tirar proveito desses ambientes, valorizando o interesse do educando. Decroly

criticava o ensino da época e propôs medidas capazes de solucionar os erros do ensino, em especial o do primário, pois, para Decroly (apud Elias, 2000),

O principal defeito do programa primário é ter sido elaborado por homens muito sábios em suas especialidades, mas pouco preocupados com a psicologia infantil. Para eles a criança é o acessório (...) é necessário dar a toda criança cultura geral e comum, desde a escola primária, sem se preocupar se ela convém à criança (...) Tudo o que proponho oferecer com os conhecimentos se encontra nos programas atuais, só que há uma diferença: meu objetivo é **criar um vínculo comum entre as disciplinas**, fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro; é da criança que tudo se irradia, e este é o fio de Ariadne que permite ao espírito do programa orientar-se no dédalo infinito das noções que os séculos acumularam. E, desse modo, tenho em conta que **o elemento afetivo primordial é o interesse da criança (...) alavanca por excelência que conduz ao conhecimento.** (grifo nosso).

Portanto, as propostas e os princípios pedagógicos deixados por Decroly, referentes à construção de conhecimento, ao ajustamento deste ao programa e à organização escolar, foi de grande valia à área educacional, pois, a partir do momento em que o aluno é convidado a buscar e/ou construir seu conhecimento, fora da sala de aula, conhecimento esse construído de acordo com seu e/ou interesses da turma, o processo de construção de aprendizagem é transformado em um ato prazeroso, por fundamentar-se em fatos concretos da realidade.

Implementamos, na prática, uma proposta nessa linha, com alunos/as com necessidades educativas especiais, e percebemos um grande avanço deles, em diversos aspectos, tais como: autonomia, estímulo, interação entre seus pares e com os outros, construção e reconstrução de conhecimento de um tema proposto pelo grupo, no momento de busca do universo vocabular da cultura na qual estão inseridos. Nessa experiência, vivenciamos o prazer da busca tornar-se um instrumento valioso nas mãos dos educadores, pois, foi possível trabalhar as diversas áreas do conhecimento de forma

integral e reconhecemos que, como queria Decroly, à medida que os educadores vão mudando suas práticas, a escola também se transforma, e a implementação dessa transformação é possível, hoje, dependendo dos educadores caminharem nesse sentido.

O método, proposto por Decroly, baseia-se em três fases: observação, associação e expressão. O princípio da observação facilita a construção do conhecimento, a partir do momento em que o educando, na interação com o ambiente, é capaz de compreender e interpretar seu contexto. Segundo Decroly (apud Elias, 2000), “Os exercícios da observação dão oportunidade à criança de trabalhar sobre fatos concretos, adquirir experiência de vida, contribuindo para que venha a construir os próprios conceitos.”. Os exercícios de associação permitem que a criança busque os motivos para reelaborar seus conhecimentos, associando-os às experiências passadas. A fase da expressão propicia a compreensão da ação, por meio do que foi observado, essa fase está relacionada à linguagem oral, à gráfica, aos trabalhos manuais, à dramatização e etc.

O ato de ler, partindo do todo, ou seja, da palavra, para depois decompô-lo ou decodificá-lo era a proposta de alfabetização de Decroly. Para ele, a leitura e a escrita deveriam estar sempre associadas a uma idéia. Ler a palavra para depois decompô-la é uma dinâmica de aprendizagem que facilita a percepção da associação do som da fala com o seu representante gráfico, Freire em sua prática utilizava com sucesso essa dinâmica de alfabetização. O método de Decroly é ainda utilizado no mundo inteiro e influenciou muitos teóricos da época tais como: Freinet, Ferreiro e outros.

Freinet, influenciado por Decroly e Rousseau, surge com idéias e concepções de educação infantil, que pouco diferenciam-se dos princípios educacionais desses pensadores, no entanto, suas propostas contribuíram no campo educacional, no que diz respeito à construção de conhecimentos das crianças, por revelarem que elas aprendem de forma cooperativa. Essa idéia tornou-se um dos pilares da construção de uma nova proposta de escola, à qual chamaram de Escola Viva: a escola moderna. Uma escola feliz, capaz de tornar a aprendizagem significativa. Para Freinet, (apud Elias, 2000) “Os pilares em que a criança vai assentar a sua construção não devem ser impostos pelos educadores, caso contrário estaremos no campo da domesticação e domesticação não é educação.”.

Freinet caracteriza a fase da aquisição da escrita em 5 etapas, as quais veremos, de forma bem sucinta, a seguir:

A primeira fase, chamada grafismo simples, ou não diferenciado, resume-se nas tentativas que a criança faz ao exercitar a mão. A segunda fase, é a do grafismo diferenciado e/ou justaposto, pois, já é possível se perceber, nessa fase, as formas das letras e dos numerais. A terceira fase Freinet identifica como a fase da imitação da escrita, nessa a criança, através das letras que formam um nome conhecido ou o seu próprio nome, já que é o primeiro nome que elas aprendem a escrever; porque a professora o escreve nos seus desenhos, nos seus objetos; referenciam-se a outros desenhos ou escritas. A quarta fase caracteriza-se como a fase da utilização dos sinais convencionais, é quando a criança começa a solicitar ao adulto, que a ajude escrever, pois, já concebe a existência de regras e formas. Por último Freinet nós esclarece da existência da fase da escrita alfabética, caracterizada como o começo da escrita consciente.

O processo da aquisição da escrita, para Frenet, se dá através de tentativas experimentais e os estímulos e a paciência são os instrumentos capazes de contribuir com esse processo de aquisição, cabendo ao professor, esperar que a criança caminhe em seu próprio ritmo, justificando sua idéia com o seguinte argumento:

(...) não basta partir muito cedo e a toda velocidade. O importante é o ponto de chegada e o estado dessa criança na chegada. (...) não tentaremos dotar os passarinhos de asas fictícias para os por demasiado cedo fora do ninho. Deixaremos pacientemente que as penas cresçam e se desenvolvam, certo de que o voo há de chegar sem falta, no momento desejado, natural e forte”. (apud Elias, 2000).

Percebe-se, então, com Freinet que, cabe aos educadores acompanhar todo o processo da aquisição da escrita e da leitura, sem dar ênfase a um produto imediato, mas ao processo de construção desse produto.

Como Rousseau, Decroly e Freinet, Emilia Ferreiro, trouxe, também, grandes contribuições para o processo de alfabetização. Argentina, orientanda de Jean Piaget,

concluí seu doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, e após a conclusão, por volta de 1970, retornou à Argentina e com uma equipe de estudiosos, entre eles, Ana Teberosky, socióloga e pesquisadora do Instituto Municipal de Educação de Barcelona, investiga a questão do fracasso escolar nas séries iniciais, e os processos e as formas pelas quais as crianças adquirem o conhecimento da língua escrita. Seu posicionamento é o de considerar a criança capaz de construir seu próprio processo de alfabetização, precisando passar por diversos conflitos cognitivos, para chegar ao sistema que chama de alfabético.

As crianças para Ferreiro segundo Souza (1989),

são facilmente alfabetizáveis, no entanto, os adultos dificultam o processo de alfabetização da mesma, reprimindo a escrita espontânea da criança, porque não conseguem saber qual o momento certo para corrigir os erros ortográficos dos pequeninos,

E mais, “ a correção ortográfica fora do tempo pode inibir o processo de construção da linguagem escrita ”.

Ferreiro propõe para a alfabetização a aplicação da Teoria Construtivista Interacionista de Piaget e desenvolve a Psicogênese da Língua Escrita. Esta teoria crê na criança, como ser capaz de construir seu próprio conhecimento. Para Ferreiro, na alfabetização, essa construção dar-se-á em níveis separados e tempo variados, o ritmo de construção vivido pelo aluno é determinado por ele mesmo, cabendo ao professor acompanhar o processo, respeitando os limites de cada alfabetizando, Ferreiro critica a insistência da escola por avanços iguais, para todos, e ao mesmo tempo.

Pela proposta de Ferreiro, o papel do professor é redefinido, este “não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um a seu nível”.

Segundo Ferreiro (apud Souza 1989),

Para que uma proposta construtivista possa ser realizar em sala de aula, o professor

precisa ser tão ativo quanto seus alunos, tão criativo quanto eles, deve estar tão interessado em ajudá-los quanto eles em aprender coisas novas. Os professores que começam a entender a alfabetização como um processo falam menos e escutam mais. E escutar é infinitamente mais importante do que falar.

De todas essas concepções extraídas dos pensamentos de Ferreiro, percebe-se que, para propiciar à criança situações que provoquem o desenvolvimento do processo de construção da alfabetização, já não é mais possível adotar métodos que se pautem na memorização de códigos, precisa-se, sim, dar aos alfabetizandos oportunidade de caminhar em seu próprio tempo e em seu próprio ritmo, auto-exercitando os rudimentos que já armazenaram em suas mentes, na construção do processo que só eles podem fazê-lo: Alfabetizar-se. Se o professor caminhar assim, certamente estará, evitando ir contra as “profecias” de Ferreiro, (apud Souza, 1989), quando alerta que, “um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é deixá-la perder a confiança em sua capacidade de pensar.”.

Então, alfabetizar é propiciar condições de oportunidades para nossos alfabetizandos mostrarem que são seres pensantes, e esse conceito deve ser aplicado não só com as crianças consideradas normais, mas também, com as concebidas como necessidades educativas especiais.

Para compreendermos como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita, considerando-se esse processo como a apropriação de um objeto social, Ferreiro o apresenta em níveis, que os apresentaremos a seguir:

Nível I e II – Conhecido como nível pré-silábico;

Nível III – Conhecido como silábico;

Nível IV – Conhecido como silábico alfabético;

Nível V – Conhecido como alfabético.

Cada um desses níveis apresenta um processo próprio de evolução e o que é mais importante, na concepção de Ferreiro, não é a classificação da criança por níveis, mas entender que algumas tarefas podem ser bem trabalhadas por uma determinada clientela, enquanto outras, não. A esse respeito Ferreiro (apud Souza, 1989) diz:

tenho visto, em alguns contextos, utilizarem as denominações pré-silábico, ou silábico-alfabético, como se fossem novas etiquetas para velhas categorias. De tal maneira que pré-silábico quer dizer imaturo, sem a prontidão necessária, silábico quer dizer “está pronto”; silábico-alfabético quer dizer “pode ser promovido”. Eu quero alertar contra esse tipo de interpretação. Se trocarmos os nomes, mas seguirmos com as mesmas concepções, não mudamos nada. É mais importante compreender o processo da construção do conhecimento e as dificuldades específicas de cada etapa do que saber classificar adequadamente as crianças. (...) O mais importante é que o professor entenda o que está se passando com suas crianças, em que tipo de tarefa podem funcionar melhor, como se pode formar subgrupos para que as crianças se ajudem mutuamente. Que saiba haver progressos onde antes só havia erros.

Portanto, vale ressaltar que os estudos de Ferreiro e colaboradores, sobre a psicogênese da língua escrita nos auxiliam a entender os processos pelos quais o educando chega à linguagem escrita. É importante abolirmos de nossas práticas pedagógicas a rotulação das crianças, para podermos ajudá-las na construção do processo da alfabetização e para que possamos, também, transformar esse processo em um caminho a ser percorrido de forma coletiva, dinâmica e, acima de tudo, prazeroso, pois, só assim acabaremos com o dilema da transformação da alfabetização em um processo de exclusão social.

2.3 As leis e a educação infantil

Os órgãos que se dedicam a cuidar da Educação Infantil, hoje, a concebem como um direito. Porém, durante muito tempo, a existência dessa necessidade educacional não foi reconhecida por nossos governantes. Para que a Educação Infantil fosse assegurada por Lei, como direito da população, foi preciso se trilhar por caminhos espinhosos, de muitas lutas. Os frutos de tantas lutas começaram a mostrar suas conquistas na

Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços em diferentes áreas do convívio social. Um desses avanços diz respeito à Educação Infantil, a Constituição passou a atribuir ao Estado o dever de assegurar o acesso e a permanência das crianças em creches e escolas, vejamos o que diz o artigo 208, inciso IV.

Artigo 208 – o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – “atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Esse dever é assegurado, ainda, no inciso III que reza: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além dos direitos assegurados a todas as crianças, independente de classe social e cor, essas leis atingiram uma clientela tão esquecida: a dos portadores de necessidades especiais, quando no artigo 203 afirma que é assegurado assistência social a quem dela necessitar, independente de contribuição social.

Ao determinar ao Estado a obrigação para com a educação de crianças de zero a seis anos, a Constituição Federal torna possível uma conquista da população, mas para que essa se concretizasse era necessária a criação de instituições, programas e ações para resguardá-la. Uma dessas ações foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei que foi promulgada em 1990, dois anos após a Constituição Federal, recebendo o número 8.069. Essa lei vem referendar os direitos às crianças e aos adolescentes brasileiros, não só à educação, à saúde, à moradia assim como, reconhece a criança e adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e sujeitos de direitos, atores do próprio desenvolvimento, com direito à participação, vistos não mais como objetos da ação de terceiros.

O ECA veio assegurar, em especial, à criança o direito de ser criança, já que não possui o poder de negociação e vive em um país, formado na maioria por população adulta capaz de organizar-se e conquistar seus próprios direitos. E é nessa nova forma de conceber a criança com direitos que se fazem necessários novas propostas

pedagógicas que assegurem ao público infantil o seu desenvolvimento integral. Mas para isso é preciso que seja revista a lei que rege a educação brasileira.

Outro recente avanço a contribuir com a Educação Infantil, diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, promulgada em dezembro de 1996 e que de acordo com o artigo 29 desta Lei, “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, até seis anos de idade, em seu aspecto físico psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. As mudanças trazidas pela LDB à Educação Infantil valorizaram as ações desempenhadas nas creches e pré-escolas, que deixaram de desempenhar papel assistencialista, para prestar às crianças um atendimento educacional, para buscar uma formação plena e a construção da cidadania.

Com a nova Lei, fica a cargo da instituição de ensino a responsabilidade da criação de sua própria proposta pedagógica, atribuindo-a, autonomia e descentralização de tarefas, proporcionando com isto uma maior aproximação da família no contexto escolar, mas para isso é necessário o comprometimento dos pais, da equipe técnica e pedagógica, dos professores e de todos que buscam uma educação de qualidade para as crianças de nosso país.

No que diz respeito à formação dos profissionais para atuarem com a educação infantil, segundo Ferreira (2000),

a LDB aponta alguns caminhos que merecerão uma maior normatização, como por exemplo, a Criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, além da capacitação dos professores em exercício, podendo incluir a modalidade de ensino à distância, além de outras estratégias.

Veremos, a seguir, alguns artigos mais importantes que, dizem respeito à Educação Infantil:

“Artigo 21 – a educação escolar compõem-se de:

I – Educação Básica: formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II – educação superior.

Na LDB lemos que :

No Artigo 29, – “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade nos, seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e de sociedade”.

No Artigo 30, – “a educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças em até três anos de idade;

II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade”.

No Artigo 31, - “na Educação Infantil a avaliação se fará mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

No Artigo 62, – “a formação de docentes, para atuarem na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal”.

Nota-se pelo exposto, que a educação infantil, num futuro próximo, constituir-se-á em instrumento capaz de desenvolver a capacidade humana, libertando a criança, transformando-a em adulto para o exercício pleno da cidadania.

CAPÍTULO 3: A TEORIA DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

3.1- Contextualização

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como Paulo Freire, nasceu em Recife, Pernambuco, nordeste do Brasil, no dia 19 de setembro de 1921, no seio de uma família rural, pobre e trabalhadora. Aos seis anos de idade, ingressou numa escolinha particular, cuja dona, de nome Eunice, seria a sua primeira professora. Mas, ao chegar à escola, já encontrava-se alfabetizado.

Gadotti (1989) afirma que,

Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa onde nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, palavras de sua infância, palavras de sua prática como criança, de sua experiência, e não da experiência dos pais, fato que influenciaria seu trabalho, anos depois. Seu giz, nessa época, eram os gravetos da mangueira, em cuja sombra aprendera a ler, e seu quadro-negro era o chão.

A biografia de Freire nos revela que durante o período em que ele estudou com a prof^a. Eunice, o exercício que mais o agradava era colocar numa folha de papel, diversas palavras conhecidas. Com elas, Freire ia dando forma às sentenças e após a professora debatia com ele o sentido de cada uma. Freire confessa que foi criando, naturalmente, intimidade com a linguagem e desenvolvendo gosto pelas ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos. A professora só intervinha quando ele encontrava-se em dificuldades, mas não com o objetivo de fazê-lo decorar as regras gramaticais. A experiência educacional vivida por Freire, marcou decisivamente sua prática profissional, trouxe-lhe subsídios que o fizeram conceber a alfabetização como ação vinculada à realidade do aprendiz e também como um instrumento de transformação dessa realidade. Foi assim que Paulo Freire resgatou para a Educação sua dimensão de ação cultural libertadora.

Com os reflexos da crise econômica da época, Freire e seus pais mudaram-se, dois anos mais tarde, para Jaboatão, interior do Pernambuco, Lá, Freire concluiu a escola primária. Segundo relatos colhidos por Cortella e Venceslau (1992) em entrevista com Paulo Freire:

fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da” fome “intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez, é que você fosse estudioso”. Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui então para o Colégio Oswaldo Cruz, onde me tornei, mais adiante, professor.

Após concluir o ensino secundário, com habilitação em professor de língua portuguesa, já com idade acima de 20 anos, Freire conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife. Aos 23 anos casou-se com a professora primária e alfabetizadora, Elza Maia Costa de Oliveira, que conheceu na Faculdade de Lei, no Recife. Elza, de

acordo com Gadotti (1989), “foi quem o estimulou a se dedicar aos estudos, de forma sistemática, chegando mesmo a colaborar no método que o tornou conhecido”. O curso da vida de Paulo Freire o levou a se tornar, entre 1947 e 1956, assistente e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de adulto através do método, que ganhou forma, em 1961, com o Movimento de Cultura Popular.

Ainda, segundo Gadotti (1989),

foi no SESI, que Freire aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender a forma com que ela apreendia o mundo, através da apropriação da linguagem dessa classe. Foi aí, aprendendo na prática, que se tornou um educador. E foi praticando, que ele aprendeu algo de que nunca mais se afastaria: a pensar sempre na prática.

As leituras sobre a biografia de Paulo Freire nos revelam a importância de certos fatos e pessoas na vida deste homem brilhante, que aprendeu a fazer do meio, um riquíssimo instrumento de aprendizagem. É difícil negar, por exemplo, que a experiência adquirida com a classe operária fez de Freire um educador voltado, não só para a questão da aprendizagem de instrumentos culturais: leitura e escrita, mas também para a dimensão social e política da educação. Também é inegável a forte contribuição dada por Elza que, como alfabetizadora, incentivou Paulo Freire a dedicar-se ao trabalho educativo, desviando-o da carreira de advogado, que abandonou logo após a sua primeira causa. Sobre isso, Freire (apud Cortella & Vencelaus 1992) relata que:

Um dia, apareceu um cliente para mim. A pessoa que me procurou era um credor. Era o secretário do dono de uma loja que tinha vendido um equipamento para o consultório de um jovem dentista. O cara comprou e não pagou e cabia a mim então chamá-lo para discutir as possibilidades de pagamento e acioná-lo. Eu fiz uma cartinha, e uma tarde, um rapaz, que era da minha idade, chegou ao escritório, tímido, nervoso, e disse: "Realmente eu devo e não posso pagar. Sou recém-casado e tenho os meus móveis. O senhor pode acionar os

móveis etc. O senhor não pode tomar nem os instrumentos de trabalho nem minha filhinha de um ano e pouco". Era exatamente a idade da minha filha mais velha. Eu olhei para o moço e disse: "Olha você e sua mulher vão ter no máximo um mês de paz, porque daqui uns quinze dias eu vou devolver essa causa ao dono da loja que está lhe acionando. Ele vai passar mais quinze dias para achar um outro jovem como eu, porque isso não é causa para um advogado de renome. O sujeito lhe escreve e são mais oito dias. É uma pausa que você vai ter para a família". Voltei para casa e Elza, minha primeira mulher, perguntou: "Como foi hoje no escritório?". Essa é uma pergunta que, de modo geral, se burocratiza nas relações marido e mulher. A Elza não perguntava burocraticamente. Ela estava mesmo interessada em saber o que ocorria no escritório. Contei a ela a história, e que tinha encerrado a minha carreira de Advocacia. Ela riu, me beijou e disse: "Eu sabia que um dia isso ocorreria. O que você tem que fazer é Educação.

E de fato, foi para o campo da educação que Freire enveredou com sucesso. Seria até cabível, o questionamento: Como poderia ele fugir das fortes marcas deixadas em seu espírito pelas experiências vividas em seu próprio processo de alfabetização, perfeito exercício de liberdade? Confirmamos que a história de vida percorrida por esse grande educador, o fez introjetar e idealizar um modelo de educação pautado em prática de liberdade, com espaço para a criatividade e a dialogicidade. E foram esses elementos que nortearam sua concepção de Educação e trouxeram dinamismo ao seu fazer pedagógico, em todas as áreas que atuou.

Ana Freire diz que,

Paulo teve suas primeiras experiências como professor de nível superior, lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, incorporada posteriormente à então Universidade do Recife. Em fins de 1959, prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e

História da Educação, defendendo a tese: "Educação e atualidade brasileira". Esta titularidade assegurou-lhe, através da Portaria nº. 30 de 30 de novembro de 1960, assinada pelo Reitor João Alfredo da Costa Lima, a nomeação de professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Recife, cargo ao qual tomou posse em 2 de janeiro de 1961.³

Paulo Freire iniciou as primeiras experiências com seu método de Alfabetização na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. Após essa experiência, Freire foi convidado pelo presidente João Goulart e pelo Paulo de Tarso Ministro da Educação, na época, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. De acordo com Gadotti (1989),

a coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação, que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido, tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita, quanto para a libertação, fez de Paulo Freire um dos primeiros brasileiros a ser exilado. E que sua metodologia de alfabetização foi muito utilizada no Brasil, em campanhas de alfabetização conscientizadora e, por isso, ele foi acusado de "subverter a ordem instituída". Freire foi preso após o Golpe Militar de 1964 e, depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável à prática de suas idéias, desenvolveu, durante cinco anos, trabalhos em programas de educação de adultos, no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu, em 1968, a sua principal obra: Pedagogia do oprimido.

³ Informações extraída do site: <http://ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>

Em 1969, Paulo Freire trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais, tanto em zonas rurais, quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Neste período, deu consultoria educacional a vários governos do "Terceiro Mundo", principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para "reaprender" seu país, como afirmou na época. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em outubro de 1986, sente a perda de sua amada Elza. Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores. No entanto, não permaneceu na secretária até o final do mandato, pois, achava que: "ter aceito não significava necessariamente ficar até o fim, mas dar um testemunho, durante um período bom de dois anos e meio".

Todas as obras de Freire, segundo Gadotti (1989),

estão voltadas para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética, onde, educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.

Entre as muitas obras de sucesso, escritas de por Paulo Freire, podemos citar: Educação: prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Pedagogia da esperança (1992), À sombra desta mangueira (1995). São trabalhos que o tornaram reconhecido mundialmente, e lhe renderam numerosas homenagens, por divulgarem suas idéias e sua práxis educativa. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, Paulo Freire é considerado cidadão honorário de várias cidades, no Brasil e no exterior. A ele, foi concedido o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Recebeu, ainda, os seguintes prêmios: "Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento" (Bélgica, 1980); "Prêmio UNESCO da Educação

para a Paz" (1986) e "Prêmio Andrés Bello" da Organização dos Estados Americanos, como Educador dos Continentes (1992).

No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado: "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa". Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.

3.2- O educador Paulo Freire: Concepção Política e Educacional

O discurso propagado pela classe elitista, no que refere-se à educação, nada mais é do que um discurso vazio e demagogo. A elite costuma ver a educação como “a alavanca do progresso”, e propaga que o desenvolvimento do país jamais poderá ser uma realidade, enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. No entanto, poucos são os integrantes dessa classe, que de fato tentam transformar o discurso em ação, e quando o fazem, até mesmo pela idéia que têm sobre a finalidade da ação educativa, institucionalizam uma educação que baseia-se em práticas conservadoras. Acreditam, segundo Freire (1981), “as massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador”. A concepção que tem de povo, e o qual pretendia formar, fez com que a classe dominante nos apresentasse com um modelo de Educação, criticado por Freire (1992), como:

Educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade em que deveria representar, pobre de atividade com que o educando ganhe experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criatividade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. Nada ou quase nada existe em nossa educação, em que desenvolva em nosso educando o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

E mais,

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas, não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tema, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Freire (1992), propaga que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa”. Mas estas são concepções de educação dificilmente alcançadas, em alto nível de compreensão, pela elite que vem determinando o fazer da escola, já que trata-se de desenvolver uma Educação Política Conscientizadora, com a principal preocupação da inserção do homem ao mundo. É nesse sentido que Freire vem atualizando nossas concepções de Educação. É crendo nesta possibilidade de transformação do homem pela Escola que Freire (1992), propõe, “uma inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transividade ingênua à crítica”.

Na execução deste processo de inserção, o diálogo é o instrumento principal. Através dele, alfabetiza-se de forma consciente e crítica, pois a filosofia que respalda e move a concepção do processo de educação é uma filosofia de ruptura com a falta de visão política e cultural imposta pela classe dominante. Essa postura é despreendida facilmente do discurso de Freire (1992), “na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para se alfabetizem”.

Para Freire (1981),

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a

êle, mas dialogar com êle sôbre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto.

Ainda hoje, o que as elites fazem, é manipular a classe oprimida, e tentar conformá-las. Para isso, empregam o discurso da possibilidade de ascensão. Numa tentativa de que as classes populares deixem de pensar, as classes elitistas usam todos os meios, mesmo a violência física. Seus poderes são tantos, que conseguem persuadir os oprimidos, de tal forma, que chegam a rotular os que tentam reverter o quadro da opressão. Freire (1992) esclarece:

A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista. É claro que havia um mínimo de condições objetivas para que eles pudessem fazer essas acusações. A fundamentação básica para que eu fosse chamado comunista eu dava. Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Que dizia que o trabalhador enquanto educando tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. Essa pedagogia era mais perigosa do que o discurso sectário stalinista. Isso é óbvio. Do ponto de vista dos que deram o golpe de Estado, me pôr na cadeia foi uma atitude ideologicamente correta. Eu era aquilo que eles diziam que eu era. Eu não só era membro do PC, mas eu era um subversivo. Eles diziam que eu era um subversivo internacional. Eu não cheguei a tanto, mas era um cara de sonhos. revolucionários.

Entende-se que Freire foi um educador político e seu compromisso estava na politização da classe oprimida. Através da conscientização o/a aluno/a alfabetizava-se

nos instrumentos lingüísticos e também políticos, pois tinha seus direitos sócio-político-culturais desvelados.

3.3- A concepção de Educação, segundo Paulo Freire

Vive-se em uma sociedade dividida em classes, formadas por populações com interesses opostos e contraditórios, é notório a existência de modelos e concepções de educação que possam vim atender diferentes segmentos dessa sociedade. É Freire com sua proposta de educação libertadora que nos fez ver que é impossível a existência de uma única educação que sirva a todos os grupos sociais, por entender que um único modelo de educação sempre estará a favor de alguém e, conseqüentemente contra alguém. Portanto, cabe ao educador perguntar-se a quem está servindo com o modelo de educação que está praticando. Se o educador busca a formação plena do indivíduo, ele conseqüentemente estará comprometido com uma educação libertadora e não com a educação conservadora. Quando Freire diz que não existe educação que seja politicamente neutra, ele nos leva a refletir sobre o comprometimento do fazer pedagógico, sobre a educação como um ato de transformação e um ato de construção de conhecimento.

Freire (1993), dizia que “a educação não é alavanca de transformação social mas sem ela essa transformação não se dá”. No entanto, é preciso que o professor repense o verdadeiro sentido da educação.

Freire foi um dos educadores que iniciou este processo de transformação, com idéias/palavras que nasciam da participação livre e crítica dos educandos, porque estimulava-os a refletirem sobre o seu verdadeiro papel no contexto social, pois para Freire (1992), “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato de opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”.

Na concepção de Freire, há duas formas de se fazer educação: “Educação Bancária” e “Educação Problematicadora”. Na concepção bancária, o educador é um

depositante de conteúdos. Os educandos meros recipientes vazios que, docilmente, recebem os depósitos. Quanto mais conteúdos depositar, melhor educador será o professor. Quanto mais repletos de conhecimentos ficarem os alunos, melhores educandos serão. Neste sentido, o saber é uma doação e os homens são vistos como seres do ajustamento e da adaptação. O educador é o agente e sua tarefa é encher a cabeça dos educandos com os conteúdos de sua narração, tornando-os meras máquinas registradoras, cujo papel, é arquivar os dados de conhecimentos recebidos, com a incumbência de serem bons colecionadores e perfeitos repetidores dos conteúdos arquivados. Observa-se com isso, que a finalidade da Educação-Bancária é-manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores. O diálogo não existe. Nessa concepção de educação. Freire ressalta que, desenvolvendo esse modelo, “arquivados são, na verdade, os próprios educandos e educadores, pois estão fora da busca, fora da práxis”.

O autor (1981) esclarece:

a concepção “bancária” mantém e estimula a contradição daí, então, que nela:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;

O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;

O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;

O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a êle;

O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; êstes devem adaptar-se às determinações daquele;

O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Em oposição à prática da Educação Bancária, na Educação Problematicadora, o diálogo norteia todo o processo das relações entre educando e educador. É o diálogo que possibilita a comunicação entre os agentes do processo da aprendizagem e propicia que ambos aprendam juntos, pois a prática da Educação Problematicadora parte segundo o autor, do princípio que os “educandos não são tábulas rasas”, e que “quando chegam à escola, também têm o que dizer e não apenas o que escutar.”.

Não podemos mais compactuar com essa educação bancária, secular, imposta aos nossos educandos. Dispomos de modelos mais dinâmicos e criativos, que se fundamentam na crítica da realidade concreta e vivenciada pelo aluno. O conteúdo programático entra nas discussões de sala de aula, numa tentativa de equacionar problemas de natureza diversas. O objetivo é preparar melhor os alunos para resolverem as questões com as quais se esbarram em seu ambiente social. Admitir esse modelo é negar o paradigma da Educação Bancária e apostar na criatividade, mas não na criatividade freada por uma prática que favorece a apatia e a imobilidade intelectual. É recriar relações e propiciar o surgimento de uma nova escola, onde não haja mais um educador do educando, e não um educando do educador, mas um educador-educando, junto com um educando-educador.

Fica claro, que o método de Freire tem como base o diálogo, instrumento capaz de produzir uma maior interação entre os pares, o que culminará com a mútua descoberta a partir da crítica e da problematização. É no diálogo que se define o conteúdo programático da educação: o conteúdo do diálogo, resultado do mergulho dado, por professor e alunos, na cultura do educando.

Freire constata que a palavra é mais do que um meio, para que o diálogo se faça. Para ele, a palavra é constituída por duas dimensões: ação e reflexão. É por isso que, o momento da busca do conteúdo programático deve inaugurar o processo de diálogo, para investigação da realidade do aluno. Segundo Freire (1981),

O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos

educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que êstes lhe entregou de forma inestruturada.

A investigação deve aprofundar-se no universo temático dos educandos, ou no conjunto dos temas que irá gerar o conteúdo programático e, concomitantemente, deverá proporcionar a tomada de consciência dos indivíduos sobre tais temas. Assim, o conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E aí consiste a maior diferença entre a Educação Bancária e a Libertadora: naquela, o professor define o conteúdo programático, antes mesmo do primeiro contato com os educandos. Nesta, o educador busca, por meio da ação dialógica, o conteúdo na cultura do educando e na consciência que ele tenha dessa cultura. Esse é o maior trunfo do Método de Paulo Freire: trabalhar as problemáticas da realidade dos alunos é permitir brotar e aguçar consciências, oprimidas e acríicas, por estarem imersas na realidade ou afogadas nela e sentindo-se ligadas ao mundo da natureza, como se fossem parte dela, e não como seus agentes transformadores.

3.4- Metodolôgia de Paulo Freire e Mudança de Paradigma Educacional

Ao idealizar uma educação que se pautasse no diálogo, como instrumento crítico e libertador, visto como o caminho pelo qual os homens ganham significação, enquanto homens, nosso grande educador consegue desenvolver uma nova concepção de educação, segundo ele (1992),

Uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A pesquisa ao invés da mera, perigosa repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação teria de ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança e atitude.

Freire (1992) disse, ainda, que “não há nada mais que contradiga e comprometa a emersão popular, do que uma educação que não insira o educando nas experiências do

debate e da análise dos problemas, e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”. Com essa concepção, Freire consegue não só revolucionar a educação de adultos no Brasil, como também no mundo, além de mostrar aos educadores a necessidade de inovar suas práticas. Freire deixa patente que adotar técnicas e lançar mão dos recursos tecnológicos existentes, favorece a aprendizagem concreta de forma prazerosa. Em sua ação pedagógica, Freire utilizava o epidiascópio, instrumento capaz de projetar imagens impressas em papel, por acreditar que esse recurso influenciava de forma positiva no processo de aprendizagem.

Outras contribuições trazidas por Freire foram: a participação dos educandos em debates; a disposição das carteiras em círculos, a definição e organização dos conteúdos, por especialistas, educandos e educadores. Freire (1993), alertou que “não pode haver ensinamento de conteúdos como se estes, em si mesmos, fossem tudo. É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada”.

Freire (1993), ao conceituar o educando, revela que ele “não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educador”. Por isso, acreditamos que o aluno precisa ser visto como sujeito do processo, possuidor de conhecimentos e capaz de aprender mais e melhor, numa relação dialógica. Graças a todas as suas contribuições, Freire nos fez ver que já não é mais possível continuar utilizando os mesmos mecanismos e processos, dos educadores ancestrais porque o educador aprende quando ensina. Freire (1993) declarou:

O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

O fato, porém, de que ensinar ensina ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. Responsabilidade Ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Das lições de Freire fica patente a necessidade do professor seguir desenvolvendo competências profissionais. Somente por meio de sua própria transformação poderá transformar o seu fazer pedagógico, o homem e o mundo. Vimos que, há lições e lições, deixadas por esse educador, e elas permitem perceber que já está na hora dos professores enquanto agentes do processo educativo, conceber a educação como um ato de criação e não como a reprodução ou a memorização de informações.

3.5- A teoria de educação proposta por Freire

O Método de Alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife. Freire participava do movimento e coordenava o Projeto de Educação de Adultos. Enquanto coordenador do projeto, criou o *Círculo de Cultura* que, segundo ele (1992):

Assim em lugar de escola, que nos parece um conceito entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, *lançamos o Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e dos programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidade de aprendizado”.

Nesse método, o processo educativo se inicia na definição do conteúdo programático, elaborado com a participação das pessoas da comunidade de educandos. O método é o próprio processo de investigação da cultura do educando. A primeira experiência, foi no Recife, com um grupo de cinco analfabetos, dos quais, dois desistiram no segundo ou terceiro dia, porque segundo Freire eram homens egressos de zonas rurais, que revelaram certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. É preciso ressaltar que o método de Alfabetização de Paulo Freire é um método de

educação comunitária para adultos, em geral analfabetos. Porém, isso não inviabiliza sua aplicabilidade em outros contextos de aprendizagem.

3.5.1- Fases da Teoria

O método de alfabetização constitui-se de cinco fases:

3.5.1.1- Primeira Fase

Levantamento do universo vocabular da clientela com quem se trabalhará.

Caracteriza-se pelo início da investigação da demanda temática, de interesses da comunidade dos educandos. Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser alfabetizada e durante esses encontros, cabe ao coordenador registrar informações consideradas relevantes: as expressões particulares do grupo, os vocábulos ligados às suas experiências. Freire (1993), aconselha que: “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos e um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

O autor (1992) esclarece, “esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância, não muito rara da linguagem do povo, a qual às vezes não se suspeita.”. Os vocábulos não compreendidos pelos coordenadores, exigiam um tratamento universitário para sua interpretação, a fim de ser utilizado como um instrumental eficiente. Durante o diálogo, são extraídas as palavras geradoras⁴, essa seleção não deverá partir dos professores, por mais que estejam tecnicamente bem capacitados para isso. É o interesse e a realidade do público, a quem a alfabetização se destina, que a determina. É preciso, perceber o nível de consciência dos indivíduos sobre tais palavras e qual o nível das tarefas, que a ausência dessa consciência aponta. Esse nível de consciência, também será determinante do programa a ser estabelecido, já que o objetivo é, justamente, provocar o nascer de uma consciência cultural.

4- Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras, Freire (1992).

3.5.1.2- Segunda fase

De posse do material pesquisado, é necessário definir qual a palavra que será utilizada no processo de alfabetização. Esta deverá ser fonte de motivação para nortear todo o caminho a ser seguido pelo alfabetizador, a fim de que este possa despertar no alfabetizando o processo da aquisição da leitura e da escrita. A segunda fase, para Freire (1992),

é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Para a seleção das mesmas devem se considerar os seguintes critérios: o da riqueza fonêmica; o das dificuldades fonéticas (palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

3.5.1.3- Terceira fase

Esta fase consiste na criação de situações existências típicas do grupo com o qual se vai trabalhar. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas servirá para a conscientização e alfabetização do grupo. Aqui, Freire ressalta que uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

3.5.1.4- Quarta fase

Consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliarão os coordenadores de debate, no seu trabalho. Elas devem ser meros subsídios, jamais uma prescrição rígida a que se deva obedecer e seguir.

3.5.1.5- Quinta fase

Caracteriza-se pela elaboração de fichas, com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários. Inicia-se o trabalho após confeccionado este material em *slides*, *stripp-filmes* ou *cartazes*, preparadas pelas equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações.

Despreende-se do estudo do Método de Alfabetização de Paulo Freire, uma concepção de educação, onde o homem é percebido como um ser autônomo, com a capacidade de transformar o mundo. Portanto, os educadores não podem interpretar esse método como uma proposta de aplicação restrita a uma clientela adulta. Cabe, aos educadores a ousadia de operacionalizar ajustes e adaptações à realidade da cultura infantil, para que as crianças também possam experienciar, como alfabetizandas, a filosofia de aprendizagem pensada por Freire. Quando os professores ousarem, ou inovarem suas práticas pedagógicas à luz das idéias de Paulo Freire, estarão contribuindo para que os alunos tornem-se autores do processo de aprendizagem.

3.6 – O posicionamento de Freire sobre o papel do computador na escola e as perspectivas da escola no novo século.

Somos conhecedores de que Freire foi um dos primeiros educadores a adotar, em sua prática pedagógica, o uso do recurso audiovisual. O instrumento que usava era o epidiascópio, recurso cuja finalidade era projetar imagens de desenhos e palavras relacionadas ao assunto proposto. Freire entendia que esse recurso, tinha capacidade de influenciar, de forma positiva, nos processos de aprendizagem. Durante um encontro, para discutir sobre o “Papel do Computador na Escola e o Futuro da Escola”, promovido pela PUC de São Paulo em 1995, entre Freire e Seymour Papert, matemático que trabalhou por muitos anos, com Piaget. e que propõem o uso do computador como ferramenta indispensável para a aprendizagem, por achar que: “o sistema de educação vigente, está à beira de um colapso”, que conhecemos a visão de Freire sobre a utilização dos recursos da tecnologia de Informática nas escolas. Analisaremos a seguir,

o conteúdo desse debate, extraído de uma fita de vídeo produzida pela Pontifícia Universidade Católica - PUC - de São Paulo.

Papert inicia a conversa, explicando o papel da tecnologia, na construção do aprendizado, com base na teoria de Piaget. Lembra dos três estágios da aprendizagem, que são os estágios de relacionamento entre o indivíduo e os objetos do saber. Segundo Papert, o primeiro estágio acontece quando a criança nasce. Desde então, começa o processo de aprendizagem, através do ato de explorar: tocar, pegar, colocar as coisas na boca. O processo de aprendizagem é conduzido pelo indivíduo. A criança determina o processo. Os pais podem até acreditar que estão conduzindo o aprendizado, mas na verdade, a influência deles é pequena. A criança aprende se autoguiando. Em seguida, chega o momento que a criança começa a ver um mundo, que é muito maior e não pode ser tocado, nem sentido. Então começam as perguntas.

A partir dessas explicações, o discurso de Papert torna-se uma crítica contundente à escola. Ele diz que a criança quando entra na escola experimenta uma situação precária e perigosa, porque a transferência do local de aquisição do conhecimento é imposta pela sociedade que esquece o que ela traz e ensina coisas pouco necessária, para o processo natural da aprendizagem,

Argumenta que, do aprendizado experimental, a criança passa a um aprendizado dependente, através do qual ela vai ter que procurar os adultos, para que eles lhe contem sobre as coisas. Esse estágio alcançaria o seu auge na escola. Na opinião de Papert, nela, a criança sente o trauma de ter de parar de aprender e aceitar ser ensinada.

O estágio dois seria desenvolvido na escola e a partir dele o aprender nasce através do ato de ensinar. Conseqüentemente, os depósitos, que destroem e sufocam muitas crianças. No terceiro estágio, Papert considera ser marcado por uma volta ao primeiro e aqueles que sobrevivem ao segundo estágio, tornam-se pessoas criativas, capazes de apesar de todas as restrições, acharem um jeito criativo de viver. São pessoas muito parecidas com a criança, exploraram tudo, e estão sempre se auto-dirigindo, porque voltaram ao processo da aprendizagem experimental, rompendo com a aprendizagem verbal, passando a aprender não a ser mais ensinada. Neste ponto, Papert revela sua crença de que a Informática contribuirá para que esse padrão de indivíduos se

torne o normal e se multiplique, em nosso meio rico de instrumentos propiciadores de aprendizagem independente.

Papert continua afirmando, que o segundo estágio está deixando de ser um estágio obrigatório, e a criança que sabe operar uma máquina começa a contorná-lo, já que as tecnologias favorecem a rejeição da opressão. O ponto positivo do discurso de Papert são as pistas que podem ser usadas na recriação de novas maneiras de lidar com as crianças, que crescem neste meio de sofisticadas tecnologias de comunicação, no sentido de desenvolver um melhor e mais apropriado relacionamento dentro do triângulo: tecnologia, criança e saber.

Percebe-se que Freire, não discorda totalmente dos pensamentos de Papert, porém, ele adverte que é a minoria da sociedade brasileira que opera computador e que tem acesso à Internet. Além disso, profetiza “daqui a 20 ou 30 anos, milhões de meninas e meninos brasileiros estarão distantes dessas tecnologias”. Freire concorda com Papert quando o matemático descreve os três estágios da produção de conhecimento, mas não aceita a visão de que a escola esteja no fim. Paulo Freire conclui que, ambos buscam a mesma educação, só que por caminhos diferentes. O caminho percorrido por Papert seria o caminho da metafísica, enquanto que o seu, o histórico político.

No que refere-se à escola, Freire diz que, apesar da precariedade ela jamais deixará de existir. Cabe aos educadores resgatar o templo do conhecimento, adaptando-o à realidade, de forma que ressurgja de si mesma tão nova e atual quanto as tecnologias. A análise do discurso de Freire revela, que sua luta era por uma escola a altura do momento político e histórico, uma escola que se refaz com o processo da evolução humana, porque “a escola não é, em si mesma, errada, ela está errada.” E o problema, não está no nome que recebe, qualquer que seja o nome dado para essa instituição, não a tornará diferente, pois o problema está em como ela organiza certas tarefas. Os maiores desvios apontados por ele, dizem respeito às tarefas centrais da escola: “Proporcionar o conhecimento do conhecimento já existente, e a produção do conhecimento ainda não existente”. Para Freire, essa problemática a escola não tem conseguido equacionar.

A grande problemática da escola da sociedade das informações é epistemológica. O que fazer e como fazer com os números incalculáveis de informações e

conhecimentos que são produzidos e como criar meios e ambientes capazes de transformar os alunos (meros consumidores) em verdadeiros autores de conhecimentos.

Freire, quando Papert diz que seu neto opera o computador com uma facilidade maior do que a dele, justifica o feito pelo fato do menino ter nascido em uma sociedade, onde este instrumento faz parte da cultura e que por isso, é assimilado com mais facilidade, uma vez que, o fato de ser contemporâneo de um avanço tecnológico, facilita sua incorporação, sem contar com o fator novidade, que força à reorganização mental e cultural. Em outras palavras, o usuário adulto do computador, fica obrigado a adaptações, incômodas do processo de criação de novos padrões e rupturas culturais. Por isso, Freire diz que, “computação ele olha e se espanta, acha uma maravilha, mas não é coexistente, não lhe é contemporânea e isso pesa!”

O depoimento de Freire não pode ser interpretado como se ele fosse contrário à utilização do computador no espaço escolar, uma vez que ele afirmou ser o recurso didático de homens e mulheres de nosso tempo para o grande salto na educação. Hoje, o computador invadiu as escolas, e está sendo usado por educadores que ainda não dominam bem as práticas e as concepções educativas mais adequadas ao contexto escolar exigido pela sociedade atual. Somente com a atualização das práticas pedagógicas e das concepções mais dinâmicas sobre ensino e aprendizagem, a escola pode descobrir o verdadeiro papel do computador enquanto instrumento didático em potencial para contribuir com o processo de transformação da escola.

Devemos caminhar, na certeza de que, para a grande maioria das crianças de nosso país, o problema não está na utilização dos recursos de Informática, já que eles lhe são contemporâneos e que por forças de necessidades e medidas econômico-sócio-políticas já estão se democratizando. O problema está em como empregá-los adequadamente, na sistematização do conhecimento e das informações. No momento atual, não se pode mais conceber a escola, sem os instrumentos dos recursos da Informática. Caso contrário, autoriza-se que a escola se transforme em um ambiente produtor de classes de indivíduos da classe dominante, e portanto, no maior espaço de exclusão social.

CAPÍTULO 4: CONHECENDO NOSSAS DIFERENÇAS

4.1 - Contextualizando a Educação Especial

É ilusório tentar caracterizar um ser humano como um sujeito normal. Pesquisas revelam que não existe uma definição “natural” do que seja um distúrbio de comportamento, nem o que seja um comportamento considerado normal. O ambiente, o contexto social e cultural o qual o indivíduo está inserido é que determina o nível de comportamento por ele apresentado e não a característica biológica ou natural. Se o indivíduo apresenta um modo de agir com as mesmas características de comportamento apresentado pelo restante de seu grupo, este é caracterizado como sujeito normal. Caso contrário, seu comportamento é considerado anormal, desviante do comportamento cultural do grupo. Um determinado grupo pode ter no seu meio, pessoas com diferenças biológicas, étnicas e raciais, e conviver em harmonia e equilíbrio. Isso reflete a aceitação da diferença no grupo e, culturalmente, uma construção de identidades.

Sabemos da inexistência do padrão de normalidade e por melhor que seja o observador, ele não será capaz de classificar um ser humano como um sujeito normal, pois, a normalidade não existe sem uma explicação cultural. Então, por que tentar distinguir e diferenciar pessoas normais de pessoas anormais? Se no meio social é comum diferentes identidades então, por que tentar rotular na educação alunos normais e alunos deficientes?

Tentando entender melhor essa problemática, através de uma reduzida análise, faz-se necessário buscar um pouco da história da cultura para pontuar os momentos de maior exclusão e os momentos de resistência de acomodação das pessoas, suas derrotas e conquistas em diferentes situações e contextos.

4.2 – Educação Especial: caminhos percorridos

O direito à educação concedido às Pessoas Com Necessidades Educativas Especiais foi uma iniciativa, recente em nossa sociedade. Na literatura educacional, poucas informações podem ser encontradas.

A educação especial, ao longo de sua história, perpassa por momentos que não se distanciam muito na maioria dos países. Momentos que marcaram a evolução de uma comunidade que “foi” tão excluída do convívio social que ora acomodou-se, mas que também resistiu a exclusão. Avanços significativos também ocorreram graças as grandes inovações na área tecnológica. No entanto, essas inovações não foram suficientes para excluir o preconceito físico, mental e sensorial que estas pessoas com NEES sofrem.

A exclusão foi evidente no período em que essas pessoas eram ignoradas, evitadas, abandonadas, encarceradas e até mesmo exterminadas. Na idade média esse período, segundo historiadores, foi denominado de Fase da segregação e exclusão.

No século XVIII, a sociedade considerava muito relevante a beleza, a estética, a inteligência por isso não era comum, no convívio social, a presença e a inserção de pessoas com padrões desprovidos destas qualidades. As que não as tinham eram escondidas por seus familiares e, as vezes, pelas autoridades.

Manter padrões era o lema desse século e a igreja, por entender que o homem é a “imagem e semelhança de Deus”, era a maior propagadora desse lema. A pessoa com alguma deficiência diferenciava-se do criador, e por isso ficava à margem da condição humana, era punida ou condenada. Ter um filho diferente era como ser amaldiçoado, diabólico e a consequência, o sacrifício e a execução. Em outras situações, as pessoas deficientes eram trancafiadas em abrigos ou até mesmo, queimadas ou enforcadas durante a inquisição.

O preconceito generalizado e a exclusão foi assim justificada por muito tempo. Ser diferente era sinônimo de incapacidade e invalidez. A sociedade ignorava quaisquer iniciativas de serviços que atendia as necessidades específicas da população com deficiência. Até os surdos não eram vistos como seres humanos pois, segundo Lopes Filho (1997), “Aristóteles considerava a linguagem como a única forma que o indivíduo tinha para ser considerado humano sem ela o mesmo não tinha possibilidade de desenvolver suas faculdades intelectuais”. Dessa forma, as pessoas impossibilitadas de ouvir, conseqüentemente, não podiam falar e nem expressar suas ansiedades e frustrações. No entanto, segundo Lopes Filho (1997), “foi no final da idade média que

um professor dedicou-se a ensinar um aluno surdo a falar, ler e escrever para que ele pudesse ter o direito de herdar os títulos e a herança familiar”. E foi nessa perspectiva que os surdos nobres garantiram o acesso aos direitos de herança e a possibilidade de mostrar sua capacidade.

Foi no início da idade moderna que, segundo Torres (2001) “se instala a concepção científica que procurava dar uma explicação natural aos fatos, em torno das deficiências e manifestações psiquiátricas e neurológicas”.

E mais adiante:

Foi o médico francês Philippe Pinel, que destaca-se com a abertura das prisões e masmorras e quebra dos grilhões e cadeias, que prendiam esses doentes mentais ou portadores de necessidades especiais, proclamando-os doentes e não possesores do demônio, dando-lhe tratamento humano fora das prisões em regime hospitalar. (Coleman apud Torres, 2001)

Com essa atitude, as concepções místicas perderam espaço para as concepções sócio-educativas. A “doença” e a “deficiência” receberam atendimentos educacionais. Os excluídos começaram a ser integrados em algumas instituições sociais como asilos e abrigos, para serem submetidos a tratamento psiquiátrico.

Com o advento da filosofia e conseqüentemente com as contribuições das obras dos filósofos Locke, Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi entre outros, mudanças de concepções e quebras de paradigmas influenciaram a educação destinada a esses excluídos. Posturas mais tolerantes, humanistas e idéias revolucionárias e igualitária marcaram uma nova era. As mudanças de pensamentos, encheram de esperanças um povo sofrido que buscava uma sociedade mais justa e igualitária.

Com o passar do tempo e com o despertar da consciência crítica, pessoas com certa deficiência, (ou não) organizam-se e abriram a abrir espaços nas áreas do campo social lutando por melhores condições de vida.

Os primeiros movimentos pelo atendimento as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais surgem na Europa e refletem avanços significativos para os grupos sociais, principalmente, no campo educacional. As medidas tiveram importância decisiva na evolução da educação especial e foram expandindo-se para outros países como Estados Unidos, Canadá e mais tarde para o Brasil. Por volta do final do século XIX, elas, contribuíram para o grande índice de nomenclaturas utilizadas para referir-se ao atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais tais como: pedagogia de Anormais, pedagogia Teratológica, pedagogia Curativa ou Terapêutica, pedagogia de Assistência Social e pedagogia Emendativa.

A primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi criada em 1770, em Paris. A abordagem educacional voltada para o uso de língua de sinais, defendida por Charles Michel de l’ Epée, possibilitou a comunicação entre os surdos e os ouvintes. Seu grande mérito segundo Lopes Filho (1997),

foi ter reconhecido a Língua de Sinais uma língua passível de ser utilizada para o ensino da leitura e da escrita (...) e ter considerados os surdos como humanos, apesar de não falarem, e ter propiciado a estes indivíduos um grande desenvolvimento onde eles puderam demonstrar as suas habilidades em diversos campos, antes apenas dominados pelos ouvintes.

Com o passar do tempo, ressurgiu a abordagem oralista que defende o surdo ler e falar mediante os movimentos dos lábios, proibindo o uso de uma linguagem de sinais. Essa abordagem se consolida, de acordo com Lopes Filho (1997), “em 1880, durante o Congresso de Milão, onde os oralistas lá reunidos resolveram que o método oral puro deve ser preferido por que o uso simultâneo de Sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias”. Hoje, conhecido como “leitura labial ou leitura orofacial”.

Na Suécia, surge o Bilinguismo, nova forma de trabalhar com a educação de surdos, propondo o ensino de duas línguas. A primeira seria a Língua de Sinais, que serviria de referência para a introdução de uma segunda língua que poderia ser a escrita

ou a oral. Para Lopes Filho (1997), “a criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais como a primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela.” No entanto, Lopes Filho (1997), adverte que:

O Bilingüismo exige que uma série de medidas sejam tomadas para que possa se edificar com bases sólidas. Estas medidas incluem o reconhecimento oficial da Língua de Sinais como uma língua verdadeira (...), a criação de centros de estudos e de formação de profissionais que estejam habilitados a trabalhar adequadamente (...) e finalmente, mas não a última em importância, o compromisso do Estado como fornecedor de subsídios para que tudo isto aconteça e para que possam ser criadas escolas que garantam a educação do surdo da pré-escola até as Universidades.

Quanto ao atendimento das pessoas com deficiência visual, é possível dizer que por volta de 1784, foi criado, em Paris, por Valentin Haüy, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (instituto nacional dos jovens cegos). Segundo Mazzotta (1996), “Valentin Haüy utilizava letras em relevo para fazer com que os cegos pudessem ler. Esse modelo, teve grande repercussão e sucesso com para o surgimento de novas escolas para esta especificidade”.

Em 1819, o oficial do exército francês, Charles Barbie, é convidado para apresentar um modelo de escrita utilizando combinações de pontas que codificados possibilitariam a escrita das pessoas cegas. É importante ressaltar que essa proposta foi criada no campo de batalhas e tinha como objetivo facilitar as transmissões de mensagens escritas sem despertar a atenção dos inimigos, no período noturno. Esse modelo, dez anos depois, foi adaptado para as necessidades das pessoas cegas, e o autor dessa adaptação foi o estudante cego Louis Braille. A principio este método foi denominado de sonografia e posteriormente código de *Braille*.

Somente em 1832, foi fundada em Munique, na Alemanha, segundo Larroya (apud Mazzota 1996), “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos”. Nesta mesma época, teve início o atendimento de pessoas com deficiências

mentais. Para Mazzotta (1996), foi graças a Jean Marc Itard que comprovou que as pessoas com deficiências são educáveis. Sua defesa: “é importante que o trabalho a ser feito com essa clientela seja um trabalho rebuscado de programação sistemática de experiências de aprendizagem assim como de motivação e recompensa”.

Mazzotta (1996), ainda cita que

Itard foi reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800.

Com essa experiência, esse médico fez com que as pessoas com deficiência mental pudessem mostrar que são capazes de aprender desde que lhe seja dada a oportunidade.

Outra educadora que trouxe contribuição para a evolução da educação especial foi Maria Montessori. que aprimorou o processo de ensino proposto por Itard e sua equipe, criando um método de treinamento para crianças com retardos mentais. Esse método foi e ainda vem sendo utilizado não só na educação especial como também no ensino regular.

Também destacam-se na formulação de teoria para a educação Especial Piaget, Vygotsky e Decroly: Jean Piaget, criador do método psicogenético, procurou descrever as estruturas básicas ligadas às linguagens, ao pensamento e ao desenvolvimento infantil. De acordo com Torres (2001), “seus estudos das estruturas cognitivas da criança são utilizadas para as propostas de trabalho voltadas para o normal e para a clientela especial e divulgação através do construtivismo”. Ovidio Decroly foi o criador do método de centro de interesses criado para a educação especial. Lee Semenovitch Vygotsky propôs uma aprendizagem mais humana baseada numa perspectiva sócio-histórico-cultural enfatizando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e outros. Não é nosso objetivo aprofundar essas Teorias, por isso fazemos referência a elas como contribuição histórica.

Com o avanço das ciências, Jean Jaques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi e outros desenvolveram estudos voltados para as pessoas com “deficiências”. Eles começaram a entender e a classificar as deficiências, justificando as causas e os diagnósticos de determinadas diferenças e das suas possibilidades de tratamento.

Segundo Mazzotta (1996), “é criada as escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças com necessidades educativas especiais do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas”.

Há um crescente aumento de escolas residenciais, porém na última década do século XIX estas, segundo Mazzotta (1996),

não eram mais consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental. Passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidades de educação. Em razão disso, começaram a ser desenvolvidos os programas de externatos.

O período pós-guerra (primeira e segunda grandes guerras) foi marcado pelo início da época do renascimento ou período de transição, marcado por grandes movimentos socialistas, entre eles, o da Associação das Crianças Retardadas de Pensilvânia. Esses movimentos lutavam por uma educação igualitária integrando as crianças deficientes nas escolas regulares. Agora é dever do estado garantir, gratuitamente, unidade de ensino para todas as crianças (quer sejam ou não deficientes).

E a pessoa com deficiência segundo Fonseca (1987),

passa a ser vista como uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria. Tem uma limitação corporal e mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos

estes muitas vezes atípicos, uns forte e adaptativos, outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil intra-individual peculiar.

Essa concepção é denominada de integração. Agora os alunos com necessidades educativas especiais são inseridos nas escolas de ensino regular. Porém, os idealizadores do projeto não entenderam ou não quiseram entender que o processo de integração não poderia estar vinculado apenas a junção de alunos com ou sem necessidades especiais, já que o sucesso do projeto dependeria de outros fatores tais como: preparação de profissionais para atuarem nessa nova perspectiva, espaço escolar adequado para o atendimento e comprometimento de todos os segmentos da sociedade em prol da conscientização de que as pessoas com necessidade especiais possuem certas diferenças porque não impedem a conquista de direitos e deveres .

Para esclarecer o significado da concepção de integração recorreremos à Fonseca (1987),

é em si um movimento de inovação do sistema de ensino. Encará-la apenas como uma descupabilização sócio-pedagógica é pouco. A integração é efetivamente um degrau de todo um processo de inovação educacional, que urge edificar. Porque visa um alargamento de oportunidades e uma maior capacidade de acomodação de crianças com necessidades especiais, a integração deverá implementar-se quando tais recursos pedagógicos são possíveis e exequíveis.

A concepção da Integração como alargamento de oportunidades, insere pessoas com NEE nas escolas regulares, mas exige a reestruturação do ambiente para recebê-las. Recursos, programas integrados, reestruturação curricular, redimensionamento no processo de avaliação e profissionais qualificados são ingredientes fundamentais para uma boa inovação do sistema de ensino.

A falta de redimensionamento do espaço escolar provocaram diversos problemas como a desconsideração do ritmo próprio de cada aluno, tempo desproporcional à demanda específica, problemas de aceitabilidade da comunidade escolar e outros. Fonseca (1987) afirma que,

a integração é, em suma, educar as crianças nas classes do não-deficientes para isso

necessita individualizar programas, formar professores, aplicar novos processos, sistematizar novos recursos, planificar as ações, avaliar as intervenções, etc.

Acreditamos que pelo fato da escola não ter sido preparada para trabalhar com o processo de integração, deu-se margens para o surgimento do processo de inclusão. De acordo com Sasaki (1997),

o movimento de inclusão social iniciou, na segunda metade da década de oitenta, nos países mais desenvolvidos, tomando mais impulso na década de noventa, e prevê que a inclusão vai se desenvolver muito nos primeiros 10 anos do século 21, abrangendo o mundo todo.

Portanto, a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares de forma consistente e eficaz deve ocorrer por volta de meados de 2010, em função do que diz Sasaki (1997):

inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se prepararão para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então um processo bilateral, no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No entanto, é de convir que a responsabilidade de fato dessa inclusão não está somente no campo educacional, mas no contexto social mais amplo. A inclusão dessas pessoas, com necessidades especiais não pode ser somente de responsabilidade de uma minoria de pessoas mas toda a população. Não basta a escola incluir essas pessoas em seu espaço educacional, se a sociedade não inclui-las no convívio social.

Os Estados Unidos, Canadá, Itália e Espanha foram os pioneiros em implementar a proposta de escola inclusiva e tornaram-se exemplos de como a educação, numa perspectiva inclusiva, pode ser bem sucedida. No Brasil, essa proposta só foi difundida

durante o segundo Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiências no Contexto Educacional, ocorrido de sete a dez de julho de 1994. Nele, estavam presentes representantes da UNESCO para a América Latina e Caribe e representantes do governo de 88 países e de 25 organizações internacionais. Esse seminário foi organizado pela UNESCO e pelo governo espanhol depois que assumiram o “compromisso pela educação para todos face à urgência do encaminhamento nas intervenções junto à população que apresente necessidades especiais no sistema de Educação Geral, Comum”.

Princípios que norteiam essa educação são:

Toda pessoa tem direito fundamental à Educação, possibilitando-lhe o atendimento e a manutenção de um nível adequado de processo;

O ser humano possui características e interesses singulares, próprios de sua condições totais;

Os sistemas e projetos educacionais devem considerar a diversidade das características dos seres humanos na situação da escolarização;

Há nos sistemas educacionais, os programas regulares para intervir com pedagogias tanto para crianças como também para os deficientes. Contar com quadro de escolas regulares que contemplem programas especiais com orientação inclusiva abre perspectivas de construir meios eficazes para combater atitudes discriminatórias, para desenvolver tolerância na comunidade e conceber uma educação para todos⁵.

Porém a escola para todos segundo Jiménez (1993),

rompe com o modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso. É um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias

⁵ Texto extraído na íntegra do site: <http://www.saulamartinspedagoga.hpg.com.br>

encontrem uma resposta as suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiado todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudanças e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar.

Analisando esta justificativa é possível perceber que o modelo de escola beneficiaria a todos, pois já não é mais admissível ignorar, modelos que tragam resultados significativos para o grupo.

Foi durante essa Conferência que a Declaração de Salamanca foi aprovada. Essa declaração estimulou o desenvolvimento da educação especial inclusiva. Os conferencistas reafirmam, nessa declaração, o compromisso com a "Educação para todos", reconhecendo a necessidade e a urgência de ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Consta na Declaração de Salamanca (1997) que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já aprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que **todas as diferenças humanas são normais** e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e repetições, algo muito comum em muitos sistemas educativos, e garantir um maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centralizada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que " o que é bom para um é bom para todos". As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a

construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social. Durante muito tempo, os problemas das pessoas com deficiência foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial.(grifo nosso).

- Na declaração, “há um emergente consenso de que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças”. Isto caracteriza ainda mais a idéia da escola inclusiva.

Cabe agora a contribuição de Sasaki (1997), quando sugere que se faça uma reflexão sobre a possibilidade de práticas significativas tais como:

Aprendizagem cooperativa; instituição baseada em projeto/atividade; ensino entre alunos de todas as idades; educação que seja multicultural; educação que reconheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem; e construção do sentido de comunidade nas salas de aulas e escolas.

Para que haja uma transformação do ato educativo vigente para um ato prazeroso e significativo para as pessoas com ou sem necessidades especiais, são necessárias transformações na área educacional e social. É fundamental que o currículo seja mudado e que sejam revistas as formações dos profissionais que atuam na área. É também essencial criar condições necessárias não só para o professor, como também para o aluno para que as propostas pedagógicas sejam viáveis. Não basta apenas incluir o aluno no ensino regular, é preciso que ele sinta-se útil e autônomo no processo educacional.

E, no Brasil, o tratamento as pessoas com deficiência era diferente daquele dado nos outros países?

Infelizmente, o tratamento não. O tratamento começou a ser oferecido, em Instituições, a partir de 1854, quando de acordo com Mazzotta (1996),

D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto do Meninos Cegos que mais tarde passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant. O instituto foi idealizado por um educador cego de nome José Alvares de Azevedo, que foi estudante do Instituto dos jovens cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy.

Ainda, no Rio de Janeiro, por volta de 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Estima-se que, em 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular de poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial às pessoas com deficiências.

A primeira Associação de Assistência à Crianças Defeituosas – AACD, foi criada em 14 de setembro de 1950. Ela tinha como objetivo atender crianças com deficiências físicas não-sensoriais, bem como crianças com paralisia cerebral. O primeiro Instituto Pestalozzi foi fundado, no Brasil, na cidade de Porto Alegre, por volta de 1927, já a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na cidade de Rio de Janeiro.

4.3 - Características das diversas deficiências

De acordo com Cunha (1996) “pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, foi detectado que “na maioria dos países, pelo menos uma em cada dez pessoas, é portadora de alguma deficiência seja ela física, mental ou sensorial”.

Essas pessoas são obrigadas a viver em condições desvantajosas devido as barreiras, existentes na sociedade. Segundo pesquisadores, muitas deficiências poderiam ser evitadas se o combate contra a desnutrição, a contaminação ambiental, a falta de higiene, a insuficiência quanto a assistência pré e pós-natal, as enfermidades transmissíveis pela água assim como os acidentes de toda natureza fossem eficazes, entretanto, cabe a todos os órgãos governamentais e não governamentais a inclusão em seus planos de desenvolvimento medidas de prevenção, proporcionando as pessoas com necessidades especiais, a reabilitação e equiparação de oportunidades.

Diversos fatores têm contribuído para o aumento do número de pessoas com deficiências entre eles, as guerras e suas conseqüências; a elevada proporção de famílias numerosas e empobrecidas; falta de conhecimentos preciso sobre as deficiências, suas causas, a prevenção e o tratamento; acidentes no trabalho e no trânsito; terremotos e outras catástrofes naturais.

A definição do termo deficiente ainda quer dizer incapacidade. Para entender e até mesmo ajudar as pessoas com necessidade especiais é fundamental entender que ser portador de necessidades especiais é possuir algumas disfunções física, mental, orgânica e até mesmo sensorial. Estas disfunções limitam a capacidade humana em relação ao meio mas as pessoas com necessidade especiais devem ser respeitadas como cidadãos.

Fonseca (1987.) define a pessoa com necessidade especial como,

uma pessoa com direitos. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos, outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil intra-individual peculiar.

É importante entender que, o que define a pessoa com necessidade especial não é a falta de um membro, a falta de visão, a redução da audição, mas o grau de dificuldade que ela tem em integrar-se ao convívio social. Então antes de se conceber a pessoa como diferente, é preciso que se identifique as barreiras que inviabilizam a sua adaptação ao convívio social. Não se pode esquecer que para muitas crianças, com necessidades especiais, crescer num clima de rejeição e de exclusão de certas experiências faz parte de seu desenvolvimento.

Acredita-se que não se deve deixar que isso torne-se um empecilho em suas vida que, apesar de limitadas são pessoas capazes de se superar.

Conhecer suas limitações, é fundamental para ajudá-las a romper barreiras, mas para isso é importante conhecer um pouco das diversas características específicas de cada limitação.

A seguir serão apresentadas informações e características de algumas delas.

4.3.1 – Dificuldades de Fala/linguagem

Segundo Santarosa (1998), “o deficiente da fala é aquele com um padrão de fala limitado ou dificultoso”. Esta deficiência pode ser distinguida das seguintes formas:

- **Afasia:**

Resulta no comprometimento da linguagem em nível de expressão e/ou de compreensão. É associado a perturbações da linguagem decorrente de distúrbios no funcionamento cerebral. Para alguns teóricos, a principal característica da afasia é a perturbação da linguagem auditiva. A afasia de condução caracteriza-se por dificuldade em repetir uma sentença que se acabou de ouvir, assim como de compreendê-la e articulá-la. De acordo com Santarosa (1998), “pesquisas feitas na área a afasia pode ser sensorial ou motora”. Na afasia sensorial, a pessoa ouve, vê mas não compreende a linguagem falada ou a linguagem escrita. Na afasia motora, a criança é incapaz de falar ou escrever, adequadamente.

Para Capovilla (1992), “O raciocínio do afásico é perfeito, mas em alguns casos ele não identifica a linguagem fonética, nem falada, nem as letras na escrita”

- **Disartria:**

É a alteração da fala provocada por um determinado tipo ou lesão tais como: paralisia cerebral, traumatismo craniano, tumor cerebral e lesão no sistema nervoso. Os tipos de disartrias são:

- Espástica é a voz áspera, tensa, monótona, e consoantes imprecisas;
- Flácida é a voz hiper nasalada.
- Atáxica é caracterizada com uma força excessiva para falar.

- **Disfonia:**

É toda e qualquer alteração da voz. Segundo os pesquisadores, ela ocorre em virtude de algum problema orgânico, principalmente, nas cordas vocais. Caracteriza-se pelas alterações na qualidade vocal.

• **Dislalias:**

É um defeito de articulação que resulta de omissão, de acréscimo e da substituição dos fonemas. Pode resultar do mal funcionamento dos órgãos diretamente ligados à fonação: maxilares, lábios, língua, nariz, ouvido.

• **Disfemia ou Disritmia ou Gagueira:**

É um transtorno da palavra articulada, acompanhado de espasmos, tropelos e repetição de sílabas ou palavras. A característica mais comum é o comprometimento emocional que diagnosticado mais como sintoma do que como causa.

4.3.2 – Deficiência Física

De acordo com as normas da Política Nacional de Educação Especial (1994), a deficiência física:

é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda de má formação congênita ou adquirida.

Santarosa (1998), classifica a deficiência física em:

Monoplegia: paralisia em um membro do corpo;

Hemiplegia: paralisia na metade do corpo;

Paraplegia: paralisia da cintura para baixo;

Tetraplegia: paralisia do pescoço para baixo;

Amputado: falta de um membro do corpo.

A paralisia cerebral, de acordo com alguns pesquisadores também caracteriza-se como uma deficiência física. O dano é causado pela falta de oxigenação antes, durante ou após o parto. As pessoas afetadas apresentam perturbações no controle de suas posturas e dos movimentos do corpo.

Para os estudiosos, as pessoas com paralisia cerebral têm inteligência normal, a menos que a lesão tenha afetado áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e pela memória.

4.3.3 – Deficiência Auditiva:

De acordo com Cunha (1996), a deficiência auditiva, “é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido”. As pessoas podem ser surdas ou hipoacústicas.

Há duas formas de classificação da perda de audição que de acordo com Lopes Filho (1997), “pode ser de acordo com a sua localização topográfica ou conforme sua explicação clínica”. No que diz respeito a localização topográfica, o autor apresenta cinco definições conhecidas como: condutivas, sensorineurais, mistas, centrais e funcionais.

O que se distingue a deficiência auditiva condutiva da sensorineurais é a perda da qualidade do som que dependendo do comprometimento do aparelho auditivo essa perda, pode comprometer seriamente a audição do paciente. Para identificá-la de acordo com Lopes Filho (1997), “se faz necessário os testes de Rinne negativo, o Weber, o teste de Schwabach e o de Friedreich ”.

Na perda de audição central, o problema compromete entendimento da mensagem. E quanto a perda auditiva mista Lopes Filho (1997), diz que “Esta perda auditiva apresenta-se com características diversas a anteriores, pois, dependendo do predomínio do fator de condução ou da gravidade da lesão sensorial, apresentará características diferentes”. A respeito da perda auditiva funcional o autor esclarece que,

o paciente não apresenta lesões orgânicas no aparelho auditivo, quer periférico ou central. A dificuldade de entender a audição pode ser de fundo emocional ou psíquico, podendo sobrepor-se a alguma lesão auditiva prévia, apresentando-pioras bruscas do quadro clínico.

A perda de audição baseada de acordo com a expressão clínica e conhecida da seguinte forma “Hipoacusia, Disacusia, Surdes e Anacusia. Vejamos a seguir o que vem a ser cada uma delas:

✓ **Hipoacusia** – representa uma redução na sensibilidade da audição. De acordo com David (apud Lopes Filho, 1997), a “hipoacusia se inicia quando a perda de audição é maior que 27 dB NA na média das frequências da fala e vai até 92 dB NA”.

✓ **Disacusia** – defeito na audição que, segundo o autor, não pode ser expresso em decibéis “nestes pacientes mesmo que se aumente a intensidade da fonte sonora, não vão conseguir entender perfeitamente o significado das palavras, embora possam ouvi-las”.

✓ **Surdes** –de acordo com Lopes Filho (1997), significa:

audição parcialmente incapacitante. O surdo é incapaz de desenvolver a linguagem oral, evidentemente porque não ouve. (...). Escutam ruído mas não sons. (...). As perdas de audição são maiores que 93dB nas frequências de 500, 1.000 e 2.000 Hz (como sugere DAVID).

Enquanto na surdez o paciente escuta ruídos, na acusia, ele não escuta qualquer resíduo de audição.

De acordo com Silman & Silverman (apud Lopes-Filho 1997), “ a classificação das perdas auditivas quanto ao grau é baseada na média dos limiares da via aérea nas frequências de 500, 1.000 e 2.000 Hz”. Esta classificação pode ser concebidas como:

Normal: até 25 dB

Leve: de 26 a 40 dB

Moderada: de 41 a 55 dB

Moderadamente/Severa: 56 a 70 dB

Profunda: maior que 91 dB

As principais causas resultam da meningite, da rubéola durante o período de gestação, de acidentes e até mesmo da poluição sonora.

4.3.4 – Deficiência Visual:

Ainda de acordo com o MEC (1994), a deficiência visual é “a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica”. As pessoas podem ser cegas ou ter visão subnormal.

A cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo de visão, levando o indivíduo a necessitar do uso do código *Braille* além de outros recursos que venham facilitar a sua inserção no campo social e educacional.

4.3.5 - Deficiência Mental:

A deficiência mental (DM) é definida pela Associação Americana de Desenvolvimento Mental como: “a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando o ensino no indivíduo, privando-o de ajustamento social.”.

Caracteriza-se ainda, segundo MEC (1994),

pelo funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriunda do período de desenvolvimento, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, quanto a: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e

segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Diversas são as causas que ocasionam tal deficiência, entre elas temos:

Causas biológicas – surgem no período pré-natal até o pós-natal e os fatores genéticos e congênitos são os responsáveis. Nas causas de ordem psicológicas, encontram-se os problemas de carência afetiva, fatores emocionais como neuroses, psicoses etc. Já as causas de origem sociológica, encontram-se as privações social, cultural e econômica.

As classificações das deficiências mentais podem ser encontradas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Níveis de comportamento adaptativo segundo Sloan e Birch,(apud Fonseca, 1987)

	Idade pré-primária (0-5) Maturação e Desenvolvimento	Idade escolar (6-21) Educação e Treino	Adulto (21) Ajustamento Social
LIGEIRO (mild)	<ul style="list-style-type: none"> • Pode desenvolver aquisições de comunicação e de sociabilidade. • Atraso mínimo na áreas sensório-motoras. • Não se distingue da criança normal senão numa idade mais avançada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode aprender aquisições acadêmicas até o 6º ano. • Não pode aprender assuntos do nível secundário. • Precisa de E.E aos níveis de ensino secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de ajustamento social e vocacional. • Precisa freqüentemente de supervisão perante situações econômicas e sociais sofisticadas.
MODERADO (moderate)	<ul style="list-style-type: none"> • Pode aprender a falar e a comunicar. • Reduzida consciência social. • Desenvolvimento motor satisfatório. • Pode beneficiar-se de treino nas áreas de auto-suficiência. • Pode ser orientado com uma supervisão moderada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode aprender aquisições acadêmicas funcionais até ao 4º ano de escolaridade se integrado em EE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apto para ocupações qualificadas. • Precisa de orientação em situações que exijam o mínimo de aquisições.
SEVERO (severe)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento motor pobre. • A fala é mínima. • Não se beneficia do treino nas áreas de auto-suficiência. • Poucas aquisições na área da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode falar ou aprender a se comunicar. • Pode ser treinado nos hábitos de higiene. • Não aprende as aquisições acadêmicas funcionais. • Beneficia-se de hábitos de treinos sistemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode contribuir parcialmente em tarefas completamente supervisionadas. • Pode desenvolver comportamentos de auto-proteção em envolvimento controlados.

PROFUNDO (profound)	<ul style="list-style-type: none"> • Grande atraso. • Capacidades mínimas para funcionar nas áreas sensório-motoras. • Necessita de cuidados maternos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registra-se algum desenvolvimento sensório-motor. • Raramente beneficia-se de treino na área da auto-suficiência. • Necessita de cuidados permanentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algum desenvolvimento motor e da fala. • Incapaz de auto-manutenção. • Precisa de cuidados e de supervisão permanentes
--	---	--	--

4.3.6 - Deficiência Múltipla:

A definição da deficiência múltipla de acordo com o MEC (1994): “é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com o comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.” No entanto, não impedem a inserção do indivíduo no convívio social.

4.3.7 – Síndrome de Down

Síndrome de Down e “Mongolismo”, terminologias diferentes que significam a mesma coisa, pois o termo “Mongolismo”. Esta síndrome não é doença, mas uma alteração genética que ocorre durante a formação do feto.

As crianças com síndrome de Down têm desenvolvimento mais lento do que outras crianças e apresentam traços típicos como: cabelo liso e fino, olhos com linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos, rosto redondo, orelhas pequenas, baixa estatura, pescoço curto e grosso, mãos pequenas com dedos curtos, uma prega na palma da mão e eventualmente, hipotonia muscular.

4.3.8 – Autismo

O Autismo também é uma síndrome que tem o isolamento como sintoma principal. Suas principais características são: comportamentos estereotipados, boa memória, falta de contato afetivo com outras crianças, falsa surdez, resiste a mudança de rotina, riso inapropriado, preferência para objetos giratórios, etc.

4.3.9 – Superdotados /Talentosos

Caracteriza-se por apresentar coeficiente cognitivo acima da média considerada normal. São pessoas que apresentam uma facilidade de aprendizagem, mas dificuldade de integração social. Os superdotados têm interesse e desempenho em uma das áreas do conhecimento humano, e os talentosos tem uma habilidade maior para uma determinada área específica.

As pessoas que são dotadas de tal habilidade, segundo Santarosa (1998), possuem os seguintes comportamentos ou características:

- Aprendem rapidamente e com facilidade;
- Retêm o que aprendem, sem muito esforço;
- São Curiosos;
- Possuem um vocabulário rico e uma leitura a nível maduro;
- (...)Os amigos, geralmente, são mais velhos;
- São, em geral, inquietos e desatentos;
- Possuem deficiência na ortografia e imprecisão aritmética; dentre outras.

4.4 - O computador e a educação especial

O computador não foi criado para ser utilizado na área educacional, no entanto se bem utilizado, é capaz de contribuir de forma significativa no processo de aquisição e construção de conhecimentos. Ele tem contribuído para a inserção das pessoas com necessidades educativas especiais no campo social. Elas, até pouco tempo, não interagiam, e nem tão pouco comunicavam-se com outras pessoas, exceto no ambiente familiar. Atualmente, o computador facilita a socialização, a produção e a troca dos conhecimentos, culturalmente, construídos fora do alcance dessas pessoas, bem como, facilita o desenvolvimento cognitivo daquelas que apresentam distúrbios de comportamentos mentais e ou distúrbios de aprendizagem.

Não basta apenas a inserção do computador no ambiente escolar, é preciso que ele seja configurado com *hardware* e *software*, recursos capazes de ajustar-se as pessoas que os utilizam.

Encontra-se disponível, no mercado, um acervo de recursos tecnológicos que permitem uma interação mais eficaz entre pesquisadores, clínicos, professores, alunos e pais na área da Educação Especial. Esses recursos podem ser empregados em diversas áreas tais como: as de comunicação visual e auditiva, distúrbio mental e autismo. Existem inúmeras programas computacionais que podem ser utilizados com diferentes abordagens pedagógicas, como exemplos, os editores de (imagens, textos e apresentações), jogos educativos, simuladores, linguagens de programação, correio eletrônico, *chats*, listas de discussões, programas de autoria em multimídia, e outros.

Dos diversos recursos, apresentaremos a seguir alguns desenvolvidos, especificamente, para pessoas com determinadas limitações:

Dependendo do grau de deficiência visual, o uso do computador pode requerer adaptações tais como: teclados especiais com pinos metálicos que levantam-se formando caracteres sensíveis ao tato e que "traduzem" as informações que estão na tela ou que estão sendo digitadas. O monitor exerce a função de sintetizador de voz, capaz de fazer a leitura de comandos e textos digitados.

Existem também os programas: "LetraVox", "DiscaVox", "DiscaVox" e o "Dosvox", todos idealizados para atender as pessoas com deficiências visuais. O mais conhecido é o Dosvox, criado pelo professor Antônio Borges, do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quando pressionada qualquer tecla do teclado, um som é emitido em português, informando a letra ou tecla acionada. Este sistema permite a escrita e a leitura de textos, assim como a impressão em *braille* e a conexão com a Internet.

Existe ainda tradutor de textos para *braille*, adaptador desenvolvido pela Microsoft e Itaútec que acionado ao editor de texto Word transforma os caracteres em *braille*, teclado em *Braille* que se adapta ao teclado de micro e notebooks (ver anexo um),

Já a empresa *Braille Engineering*, nos E.U.A, disponibiliza um pacote contendo uma impressora em *braille* e um caderno eletrônico. O "*Braille'n Speak* é um processador de textos com corretor ortográfico, sintetizador de voz e tradutor para

braille. Já o Sistema *Screen Reader*, da Empresa IBM, é capaz de lê em voz sintetizada o que está escrito na tela, assim como o “ViaVoice”

A empresa *Productivity Works* nos E.U (Folha de S. Paulo, 1996), é responsável pelo desenvolvimento do Programa “*pwWebSpeak Version 1.2*” *software* de navegação falante que tem como função, lê as páginas da Web além de traduzir os textos escritos em inglês para textos falados.

A Empresa Expansão desenvolveu um haste telescópica, que fixada a um capacete com ponteira (ver anexo dois), permite a digitação com movimentos da testa ou do queixo. Mas para que este seja utilizado-se faz necessário a utilização de uma placa de acrílico denominada de colmeia (ver anexo três) que acoplada ao teclado convencional, tem como função ajudar a pessoa que não consegue coordenar com precisão os movimentos dos dedos e acaba esbarrando involuntariamente em outras teclas melhorando a digitação da pessoa com paralisia cerebral.

Cadeiras de rodas motorizadas inteligentes (ver anexo quatro) são produzidas em Pelotas no Rio Grande do Sul, que segundo um dos sócios da empresa Gino Salvador (Folha de S. Paulo, 1994) “o comando dessas cadeiras é composto por sistemas simples de circuito impresso, que funciona como joysticks” esse comando pode ser acionado pelo queixo ou pela mão do usuário dependendo de sua limitação. Estas cadeiras são movidas por baterias”.

Outros recursos disponíveis facilitam a seleção de itens na barra de menus é o *Auto Memus*, assim como, as pranchas eletrônicas (ver anexo cinco) que funcionam como sistema de varredura de símbolos e palavras.

Para a pessoa com deficiência auditiva, há disponível no mercado o *Vox Table*, uma prancha eletrônica que aciona mensagens armazenadas em cartuchos semelhantes aos do videogame, utilizadas pelas crianças com problemas de fala.

O “ASL Stack” programa disponível na Internet tem como função ensinar a linguagem de sinais com animações, além de outros.

A pessoa com paralisia cerebral que apresenta dificuldade em usar o teclado convencional pode utilizar a tela sensível ao toque e ajustá-la a sua própria dificuldade. Caso ela possa mover alguma parte do corpo com facilidade, um mouse pode ser fixado à cadeira e alavancado aquela parte do corpo. Se a pessoa for capaz de soprar, uma tela sensível ao sopro pode ser utilizada. Se for capaz de emitir qualquer som como, por exemplo, um gemido, um detector de ruídos pode ser usado. E todos esses dispositivos são capazes de fazer uma varredura automática dos itens em velocidade ajustáveis à dificuldade motora do paciente.

Segundo Capovilla, (1992),

para aquela pessoa que por algum motivo perdeu a linguagem volte a falar, basta apenas com um toque de dedo em um dos ícones contidos na tela do vídeo e esta desdobra-se em outros ícones. O usuário seleciona algumas chaves e através delas pode construir frases e até mesmos manifestar desejos como por exemplo pedir um copo d'água. No momento que o desejo é expressado a palavra ou a frase soa no alto-falante, permitindo uma comunicação à distância, essa comunicação se dá por via telefônica.

O autor desse fantástico recurso denominado de "Imagovox" (ver anexo seis) é conhecido como Fernando César Capovilla, professor do Departamento de Psicologia Experimental da USP em parceria com a empresa *Quasar e Veerre*.

Segundo Capovilla (1992),

Os deficientes auditivos que se comunicam com língua de sinais também podem fazer uso de sistemas informatizados de comunicação. Isto é possível, mesmo quando o surdo não for alfabetizado, ou quando tiver perdido a habilidade de ler e escrever, ou mesmo quando um distúrbio posterior tenha tornado difícil, ou mesmo impossível continuar sinalizando. É possível também fazer tradução simultânea dos sinais para língua soada em diversos

idiomas de ouvintes, bem como a tradução entre várias línguas de sinais de surdos (e.g., de LIBRAS, ou Língua Brasileira de Sinais, para AMESLAN, ou American Sign Language e vice-versa). O sistema LOGOFONE (Capovilla, Macedo, Seabra et al., 1994) e sua nova versão v40s (Capovilla, Seabra, Thiers et al., 1994) fazem precisamente isto. Os sistemas são de tal modo poderosos que permitem a um surdo-mudo brasileiro não alfabetizado, mesmo com lesão medular cervical, comunicar-se com base em língua de sinais com um cego, numa língua estrangeira, por meio do telefone. Os sistemas podem fazer traduções imediata entre língua de sinais (e.g., entre Português sinalizado e símbolos Bliss), bem como entre língua de sinais e uma língua natural fonética qualquer (e.g., LIBRAS e Italiano)”.

E mais:

O sistema computadorizado portátil de comunicação alternativa NoteVox (Capovilla, Guedes, Macedo et al., 1994; Duduchi, Capovilla, Macedo et al., 1994) foi desenvolvido para permite a deficientes da fala alfabetizados e de bom nível intelectual (com anartria, esclerose lateral amiotrófica, ou paralisia cerebral) comporem parágrafos com até 720 caracteres a partir da seleção de palavras e/ou sílabas de um banco, via toque de apenas um dedo, ou via digitação ao teclado. Os parágrafos compostos podem ser impressos ou soados com voz digitalizada a partir da seleção de comandos simples em menus de operação. Neologismo e palavras que porventura ainda não constem do banco podem ser compostos e soados a partir da seleção das sílabas componentes. O sistema é executável em notebook ou laptops 286 equipados com placa reprodutora de voz digitalizada e alto-falante, num pacote compacto e leve do tamanho de um maço de cigarro acoplado à saída da impressora.

Segundo Wagner Catelan, gerente de marketing de Civian, empresa especializada em equipamentos de informática para pessoas com perdas de visão (apud Maracy, 1997)

O maior problema hoje para a aceitação desses produtos é o preço. Os equipamentos já são caros em seus países de origem e ficam mais caro ainda aqui com os impostos de importação de produtos de informática, que também incidem sobre eles. É um preço proibido para o consumidor doméstico: Os principais clientes para esses produtos são empresas que possuem programas de apoio a deficientes, como a Cesp, a Prodan e o banco Itaú". (grifo nosso)

Apesar das grandes invenções e software destinados às pessoas com necessidades educativas especiais, é importante esclarecer que esses recursos ainda não estão disponíveis nas escolas públicas, hoje com tarefa de incluí-las em seu quadro estudantil. As que dispõem de espaço informatizado, a grande maioria, só disponibilizam computadores desconectados da Rede Mundial de Comunicação – Internet . O computador incorporado em ambientes informatizados é utilizado pelos professores de sala de aula como um recurso didático a mais no processo de construção de conhecimento porém, esses professores só disponibilizam do pacote *Office* da Microsoft para transformar o ato de informa em um ato de construir. No entanto dependendo do encaminhamento metodológico do professor com certeza ele estará contribuindo muito para a integração de seus alunos com ou sem necessidades educativas especializadas pare que eles conquistem sua cidadania, integrando-os no mercado de trabalho e alcancem a autonomia intelectual, moral e social.

É nessa busca que nos disponibilizamos a desenvolver uma forma de mediação no processo de alfabetização dos alunos com necessidades especiais, em especial, com os de deficiência auditiva. A proposta ajudará o aluno a criar seu próprio instrumento de alfabetização de forma autônoma e criativa, utilizando os recursos disponíveis no seu ambiente informatizado. A proposta será descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: FORMA DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

5.1 – Contextualização

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta capaz de contrapor uma corrente ainda forte em nossa cultura escolar aquela que mantém os alunos reféns de conteúdos programáticos prontos e acabados, que dizem pouco sobre as suas vidas e a realidade em que vivem.

Como diz o educador Rubem Alves (1993), “Carregamos malas cheias de tijolos. Não servem para nada. Só tornam pesado o caminhar. Mas é essa a filosofia dos nossos currículos! O aumento da eficácia do ensino é o aumento dos tijolos na mala”.

São os “tijolos” armazenados na lógica consumista de adquirir informações em nossa escola, com fins de produzir “arquivos”, sem conexões com a vida, que dificilmente são utilizados em situações concretas.

No meio dessa lógica, está o ato criador, que não pode ser estrangulado e nem ceder seu lugar ao ato de consumir. Dessa forma, o uso de cartilhas padronizadas tolhe a criatividade, impõem “tijolos” a serem carregados por crianças, adolescentes e adultos.

Sabe-se que essas cartilhas, em sua grande maioria, são importadas do sudeste do país onde são escolhidos e ou definidos os conteúdos, que, certamente, não revelam a realidade sociocultural das demais regiões e nem das classes menos favorecidas. Quase sempre refletem realidades perfeitas de sociedades irreais. Um bom exemplo, a criança conhecer a letra “A” visualizando a figura de um avestruz, animal não faz parte do conhecimento prévio do aluno. O objetivo restringe-se a codificação do fonema /A/ associando a letra A durante a aula, o professor não informa onde vive o animal, do que ele se alimenta, por que é diferente de uma galinha, como reproduz, etc.

Faz-se necessário rever práticas, métodos pedagógicos e criar uma nova forma de fazer educação. Uma educação mais ativa, capaz de produzir suas próprias formas de mediação para alfabetizar, através do ensino contextualizado. Na região Norte, a criança associará o /a/ fonema a letra a da palavra “açaí”, por exemplo. E a partir daí, construir

conhecimentos de um alimento nutritivo popular no Pará. É importante ressaltar que ocorre o corte do açaizeiro para a retirada do palmitos pode colocar a espécie em extinção, impedindo o alimento de chegar à mesa do consumidor mais carente.

Freire discute aprendizagem significativa, necessária para o ato de alfabetizar, quando destaca que,

O processo de alfabetização é um ato de criação, de conhecimento (...). O que o educador deve fazer ao ensinar o menino é transformar o ato unilateral de ensinar alguma coisa a alguém num ato de conhecimento de alguma coisa por alguém com alguém. (...). Não haverá aprendizagem significativa se o educando não estabelecer uma relação com o objeto, não agir sobre ele. (apud Gadotti, 1989).

É nessa perspectiva que deveria funcionar o processo de ensino-aprendizagem. Um ato dialógico, estabelecendo atos bilaterais de troca de conhecimentos, e sobretudo a troca de conhecimentos prévios dos alunos.

Na educação especial o processo não deve ser diferente

Embora não seja objetivo deste trabalho, analisar a forma de ensino nas escolas especiais, são inúmeros professores que já percebem a inutilidade da sistemática de armazenar “tijolos”, como nos diz Rubem Alves, mas ainda continuam com a perspectiva do ensino unilateral de fixar fonemas - ensinar a oralizar unicamente – a partir de unidades mínimas da língua, sem relação com a totalidade, com a rede de relações que estabelece a palavra com a realidade.

As cartilhas utilizadas na maioria das escolas e também nas Unidades Educacionais Especializadas não atendem as necessidades dos educandos, já que o contexto explorado não tem relação com as experiências de vida do público ao qual se destinam.

Contrapondo a esta situação cabe aqui citar os resultados significativos com a utilização dos recursos da Informática. Pesquisas têm revelado que o computador é um

recurso a mais no processo de aquisição ou construção do conhecimento porque proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (surdo, cego, cadeirante, altas habilidades, paralisia cerebral, com dificuldade locomotoras, visão subnormal e cegueira, com síndrome de Down etc), e contribui para a sua.

Baseando-se nesta constatação propusemo-nos a construir uma forma de mediação ao processo de alfabetização das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, capaz de propiciar aos educandos a oportunidade de expor o seu potencial criador e libertá-los da passividade da memorização de informações, tornando-os agentes de seu próprio conhecimento. Para isso desenvolvemos um trabalho com docentes da Unidade Educacional Especializada Prof^o Astério de Campos, de forma cooperativa e colaborativa com ênfase na teoria de Paulo Freire à luz da pedagogia de projetos em ambientes informatizados. A culminância deste trabalho resultou na criação de um livro eletrônico de alfabetização. Ele foi construído por uma turma de alunos da 1ª série juntamente com um grupo de alunos incluídos no ensino regular. Nesta ação exploramos a realidade local e cultural da região amazônica.

Esse livro destina-se a qualquer Pessoa com Necessidades Educativas Especiais em processo de alfabetização, e pode ser transportado para qualquer região, desde que seja adaptado e contextualizado para a cultura local do alfabetizando. A proposta de mediação foi desenvolvida com alunos surdos com visão subnormal; com distúrbio de aprendizagem; com características de autista e, com hiperatividade.

Esta proposta tem como princípio norteador a forma cooperativa, por meio do planejamento participativo inserido na realidade social, conhecida como pedagogia de projeto. Ela faz com que os alunos dominem os recursos computacionais, contrapondo a forma de utilização denominada de instrucionista, desenvolvam a auto-estima e a autonomia do educando e se alfabetizem de forma prazerosa e significativa.

5.2 - A pedagogia de projeto por quê? E como?

A pedagogia de projeto está vinculada à perspectiva do conhecimento visto como totalidade e tem como objetivo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de forma eficiente e prazerosa, dinamizando o currículo, fazendo da escola um elemento

integrador da realidade sócio-cultural da comunidade. Fundamenta-se nas referências da aprendizagem cooperativa baseada no paradigma de resignificar todas as relações que ocorrem no espaço escolar.

É uma atividade intencional. Uma proposta de trabalho coletivo, que tende a uma adaptação individual e social, favorecendo a aprendizagem de cooperação, com trocas recíprocas e respeito mútuo. Para Fonseca e Almeida Júnior (2000), “os projetos são formas inovadoras de romper com as prisões curriculares e de dar um formato mais ágil e participativo ao nosso trabalho de professores e educadores”.

Trabalhar com projetos é dar possibilidades ao aluno de aprender conteúdos por meios de procedimento que desenvolvam a capacidade de continuar aprendendo, num processo construtivo de formular problemas, encontrar soluções que suportem a formulação de novos e complexos problemas, gerando um processo de construção do conhecimento.

Inicialmente precisa-se de um breve roteiro para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem. É bom lembrar que trata-se de um modelo e não de uma regra, ou seja, pode-se adaptá-lo às necessidades metodológicas em qualquer momento do trabalho.

Na primeira fase, o professor pensa nos objetivos educacionais e nas necessidades de aprendizagem da turma, instrumentaliza-se para canalizar a curiosidade e os interesses dos alunos para a elaboração do projeto. Comungamos com as idéias de Veiga apud Vasconcellos (2000), quando diz que “a aprendizagem deve ser concebida também como um processo intencional, dirigido e organizado, e não algo casual e espontâneo”. Esse pensar e o instrumentalizar-se serve de norte para o desenvolvimento de estratégias didáticas de referencias para a execução do trabalho posterior. Cabe aqui a elaboração de um pré-projeto ou até mesmo de um cronograma de ações.

Na segunda fase, define-se o tema. Caracteriza-se pelo levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito dos problemas que suscitarão em um tema a ser investigado. Para tal, é necessário que o professor como o mediador formule questões, instigando a participação do aluno por meio de perguntas exploratórias;

encaminhe as discussões; anote as colocações durante os questionamentos levantados e; sensibilize todos para o engajamento no projeto. É importante, também, que se entenda que o tema pode partir de um aluno, do professor, de um grupo de alunos, ou da própria conjuntura desde que esse tema passe a ser assumido pelo grupo.

Na terceira fase, elabora-se o projeto de ensino-aprendizagem do aluno a partir do tema já definido. Momento em que ocorre o desmembramento do tema em subtemas. Essa ação facilitará na investigação e na busca de soluções, além de oportunizar a participação durante o processo de investigação. Definido os subtemas, os alunos agrupam-se de acordo com os seus interesses, elaboram o seu projeto de aprendizagem, contendo, objetivos, justificativa, levantamento de questionamentos tais como: O que sei ? O que gostaria de saber acerca do assunto? Como aprender? Com que recursos? Quando realizaremos? O que faremos com nossas descobertas ?

Em suma, o ato de planejar deve ser uma prática não só do professor como também do aluno. Concordamos com Vasconcellos (2000) quando diz que, “a elaboração do projeto de aprendizagem por parte do aluno é uma importante estratégia formativa, visto que, como analisamos, uma das funções básicas da escola é ajudar o aluno a constituir seu projeto existencial, que implicará, entre outros, o projeto profissional”. É importante lembrar que a proposta de aprendizagem dos alunos, como afirma Vasconcellos (2000), “não pode ser visto como “algo sofisticado ou sistematizado formalmente, mas muito mais naquele sentido antropológico a que nos referimos antes”.

É importante lembrar que é preferível que haja uma junção dos projetos do professor e do aluno, para que ambos possam estar sintonizados. Mas se não puder ocorrer, é interessante escolher por meio da discussão e do voto para que o aluno possa, segundo Behreus (2000),

(...)defender suas idéias, suas descobertas e argumentos sobre elas. Precisa, também, saber respeitar as opiniões dos companheiros, mesmo que ele não concorde com elas. O compromisso de formar o aluno começa pelo respeito com que trata

seus colegas sem o qual, não há clima para uma elaboração conjunta

De posse do planejamento, resta agora a execução e para tal é necessário um “guia de referencia, orientação, direção e ação”, como recomenda Vasconcellos (2000). “É importante ter em mente também que do que foi planejado, nem tudo vai ser executado. Esse planejar e executar podem se dar por aproximações sucessivas”.

Outra preocupação do educador no momento da execução do projeto é com a questão das múltiplas inteligências. A Teoria das Inteligência Múltiplas revela-se capaz de redimensionar toda a ação educativa e tornar a aprendizagem cooperativa em um ato de aprender a aprender de forma conjunta e coletiva.

Essa teoria baseia-se numa perspectiva que privilegia, não só, uma inteligência, mas, um grupo de sete inteligências, a saber: a inteligência lingüística, inteligência lógico – matemática, inteligência espacial, inteligência corporal – cinestésica, inteligência musical, inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, que, se devidamente estimuladas, são capazes de promover o sucesso da turma como um todo e não apenas de um grupo de educandos. Isto foi comprovado quando utilizamos em nossa proposta de alfabetização. Observamos que os alunos ficaram a vontade ao trabalhar de acordo com suas habilidades.

5.3 – Recursos necessários para a viabilização da proposta

É possível utilizar o computador como um recurso capaz de contribuir no processo de aprendizagem do educando, dando a ele a oportunidade de programar a máquina, seguindo o seu raciocínio lógico-dedutivo para, a partir da reflexão, buscar novos conceitos e/ou rever outros. Para tal, faz-se necessária a utilização de um software de autoria, para desenvolver uma metodologia que promova uma aprendizagem mais ativa, dinâmica, significativa com uma linguagem de fácil acessibilidade e menos complexa.

Atualmente, o mercado disponibilizar um número cada vez maior de software dessa natureza como exemplo: Visual Class, *Ofcourse*, O Multitema, *Hyper Studio*, o

Everest, o *Power Point* e entre outros. Neste trabalho, utilizamos o software de autoria Everest disponível em nosso ambiente de trabalho por possibilitar a construção de projetos e/ou atividades através dos diversos recursos multimídia: textos, som, animação, vídeo e imagem. Com esse software, os alunos criaram aplicações com facilidade, sem dominar os conhecimentos de programação.

O Everest é um software aberto que possibilita criar telas interligadas; permite o usuário navegar entre elas; migrar para a Internet, e possibilita tornar a aplicação em um produto executável.

Dependendo do encaminhamento metodológico, o aluno desenvolve sua autonomia, buscando informações, organizando-as através da orientação do professor. Ambos passam a trabalhar em ambiente cooperativo, motivador e inovador. Esse trabalho torna a relação ensino-aprendizagem mais dinâmica no desenvolvimento das diversas competências nos alunos.

É preciso entender que o quanto mais fácil o software se apresentar ao usuário, mais rápido se dará a interação entre eles. Não se deve esquecer ainda que o software deve contemplar uma diversidade de usuário tais como pessoas portadoras ou não de necessidades educativas especiais.

Além do software Everest, faz-se necessária a utilização de outros software tais como: software de capturação de imagens, de vídeo, de som, *sites* de buscas, assim como outros recursos tecnológicos como gravador, fita cassete, vídeo, televisão, máquina fotográfica, impressora, filmadora, etc. O importante é que o aluno possa, de forma gradativa, apropriar-se de tais recursos a fim de saber como interagir com eles. Observamos que essa interação aconteceu de forma harmoniosa quando os alunos manuseavam, por exemplo, o gravador e a máquina fotográfica. Outra observação no momento que os alunos, pela primeira vez, tiveram contado com a Internet, encontraram facilidade ao buscar textos e imagens relacionados ao tema trabalhado.

Portanto, não é justo que limitemos nossos alunos especiais impedindo o acesso de informações e conhecimentos que irão contribuir para sua melhor inserção, não só no contexto social, como no mercado de trabalho.

5.4 - Implementando a proposta

O primeiro passo da nossa caminhada foi investir na formação dos educadores das turmas, mostrando a nova abordagem da pedagogia de projetos, com ênfase nos projetos de aprendizagem⁶. Para isso, foram desenvolvidas duas oficinas: uma trabalhando com professores, no papel de aluno, e a outra, no papel de educador.

Após as oficinas pedagógicas, partimos para a criação do Cartaz do Alfabeto Manual no Contexto Regional (ver anexo sete), produzido no Laboratório de Informática Educativa – LIED, por alunos que apresentavam habilidades para produção e criação de desenhos em parceria com a equipe técnica pedagógica e demais professores da Unidade. As educadoras e educadores estabeleceram como objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar, para a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando a cultura regional dos educandos.

De posse do cartaz do Alfabeto Manual no Contexto Regional, as/os professoras/es do LIED desenvolveram um livreto (ver anexo oito) com informações textuais das imagens produzidas pelos alunos. Os objetivos estabelecidos para esse livreto foram: acompanhar o cartaz de alfabeto; fazer explicações históricas, conceituais e de localização do vocabulário criado a partir das letras do alfabeto e; divulgar o sinal datilológico⁷ da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

É importante lembrar que enquanto os alunos com habilidade para a criação e/ou reprodução de desenhos executavam suas tarefas, os demais pesquisavam em revistas, jornais e Internet a respeito da história do significado das palavras escolhidas. Tais alunos deveriam se apropriar dos textos relacionados às imagens que retratam a sua cultura local a fim de aprofundar seus conhecimentos e aos mesmo tempo produzir novos textos baseados na pesquisa desenvolvida. Coube à professora do LIED, e até mesmo aos alunos com um pouco mais de conhecimento da ferramenta computacional, a sistematização dos trabalhos desenvolvidos com o objetivo de montar o cartaz do alfabeto manual e o livreto informativo.

⁶ Projeto elaborado por alunos baseado no seu próprio interesse

⁷ Datilológico – diz respeito a configuração de mão da língua de sinais que representa uma letra do alfabeto português. Esta configuração é própria da língua de sinais usada no Brasil, a LIBRAS, sendo diferente da usada em outros países, inclusive da de Portugal.

De posse desse material, foi feita uma socialização com toda a comunidade escolar a fim de divulgarmos a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Após essas atividades, os educadores foram consultados para a seleção de quais gostariam de trabalhar nesta nova abordagem pedagógica. Aceito o desafio, partimos para a seleção da turma de alunos a ser envolvida no projeto experimental. Para tal, fizemos um estudo do perfil das turmas atendidas no Laboratório de Informática Educativa da Unidade Educacional Especializada Prof^a Astério de Campos, tomando por base os seguintes critérios: turma de alunos que apresentam surdez e outras diferenças associadas, alunos em processo de alfabetização e alunos com habilidades na reprodução e criação de desenhos. Preencheram os requisitos, as turmas composta por alunos cursando a 1ª série do Ensino Fundamental e uma turma de alunos inclusos no ensino regular das Escolas de Ensino Fundamental Prof^a Anésia, Prof^a Jarbas Passarinho e Prof^a Vilhena. As professoras envolvidas verificaram os itens do Alfabeto Manual no Contexto Regional: homem ribeirinho, responsável pela extração do açaí, comercializado na Feira do Açaí próximo da Ladeira do Castelo que fica no Ver-o-peso; pessoa de muita fé religiosa em Nossa Senhora de Nazaré, portanto Círio de Nazaré, etc. Verificados os itens, definidas as turmas, as professoras elaboraram o Projeto Intencional (ver anexo nove), que teve como objetivo trabalhar uma palavra-geradora⁸ contemplada no Cartaz de Alfabeto Manual no Contexto Regional.

5.4.1 – A vivência prática: passeio ecológico na Baía do Guajará

Partimos, então, para o terceiro passo da caminhada: a definição do tema. Para tal, a professora como mediadora da aprendizagem trabalhou a temática, utilizando o diálogo como instrumento pedagógico. Nesse momento foi necessário saber qual o universo do conhecimento dos alfabetizandos, e a sua cultura. Para que este diálogo realmente se efetivasse, a estratégia utilizada por nós, foi uma aula passeio pois entendemos que nada melhor do que a vivência prática para proporcionar a busca do universo vocabular dos alunos a respeito do tema. Para isto, foi fundamental que os

8 Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras Freire (1992).

alunos conhecessem a realidade local, a fim de observar em loco, o modo de vida e a cultura dos ribeirinhos⁹ para captar elementos de sua realidade.

Segundo Freire (apud Barreto, 1998), “é preciso propor um texto, um pensamento ligado ao contexto social e histórico como objeto da curiosidade e do conhecimento do alfabetizando e, na apreensão desta totalidade, apreender a parcialidade que é a escrita da palavra.”.

Para ativar esta curiosidade, a vivência prática foi um passeio ecológico. Alunos e professores atravessaram a Baía do Guajará de barco com destino a Ilha do Cumbu, a fim de conhecer a realidade da vida do ribeirinho, sua cultura e seu modo de vida. Foi planejada uma parada em uma comunidade ribeirinha afim de proporcionar aos educandos o momento da colheita do fruto do açaizeiro e a extração de seu suco, tendo como intenção do nosso projeto tornar o tema Açaí, comum a todos e de todos, já que ele faz parte do Cartaz de Alfabeto Manual no Contexto Regional.

Após o reconhecimento da realidade, foi necessário proporcionar aos alfabetizandos, que não puderam participar do passeio e até mesmo os que participaram, um momento de socialização da pesquisa de campo, para relacionar as experiências vividas pelos nativos ao cotidiano de vida dos educandos. Foi importante, os alunos relataram o passeio, e a professora visualizou o conhecimento adquirido pelos alunos durante o passeio. Durante a socialização, enquanto os alunos relatavam as experiências vivenciadas, a professora registrava no quadro as palavras mais citadas, durante o passeio. Foram esses registros que contribuíram para juntos, professoras e alunos, definirem o tema a ser trabalhado. Depois dessa etapa, os alunos foram solicitados a representarem em forma de desenho (ver anexo dez) o que de mais importante perceberam durante o relato. Após a confecção, estes alunos autores e autoras de sua própria criação, relacionaram as palavras chaves registradas no quadro durante a dinâmica da “chuva de idéias”. Após o relacionamento dos desenhos às palavras, juntos professoras e alunos, definiram o Açaí como o tema mais evidenciado e de mais significancia durante a discussão.

9 Pessoas que vivem em palafitas ou em casas de pau-a-pique as margens dos rios, utilizam a canoa como meio de transporte e no auxílio da pesca, trabalham na roça ou na extração de espécies nativas: o açaí, o guaraná, etc.

5.4.2 – Definição de Grupos de interesses por tema.

O próximo passo foi a elaboração de projetos com o tema Açaí (ver anexo onze). Foi importante que os alunos puderam expor seus conhecimentos a respeito do tema e quais conhecimentos gostariam de construir e/ou adquirir. A professora da turma registrou essas falas para posteriormente serem digitadas. Não podemos esquecer que o registro escrito ou gravado foi de fundamental importância uma vez que facilitou o processo de investigação da temática. Após a sistematização dos dados das pesquisas, as professoras envolvidas no projeto verificaram se os resultados alcançados pelos alunos, conferiam com os questionamentos levantados por estes no início do projeto.

5.4.3 - Trabalhos Coletivos

Foi elaborado o projeto de aprendizagem, foi feito o levantamento de certezas e dúvidas relacionadas ao tema, bem como, a forma que utilizaram para resolver o problema proposto sob a orientação da professora responsável.

Pesquisa teórico- prática:

- Bibliográfica
- Internet
- Software / Aplicativos
- Pesquisa de campo

5.4.4 - Trabalhos Individuais

Foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Foram criadas as palavras e sentenças utilizando as fichas das famílias silábicas identificadas no tema;
- Produção de textos;
- Recorte de imagens e textos extraídos de revistas, jornais ou de informações extraídas da Internet relacionados tema;
- Exercícios com resoluções de problemas;

- Criação de desenhos e animações relacionados ao tema proposto;
- Captura de textos e imagens.

5.4.5 – Técnicas utilizadas

- Entrevistas;
- Dramatização da Lenda do Açaí (alunos da 1º série);
- Seminários por grupo para apresentação dos trabalhos de pesquisa de campo;
- Palestras;
- Elaboração do Livro Eletrônico (alunos da 1ª série e da turma de inclusão).

5.4.6 – Interação Professor e Aluno

Coube ao professor o papel de orientador do processo pedagógico: depurar os dados pesquisados, proporcionar aos educandos debates em classe sobre execução das diversas tarefas, bem como acompanhar as atividades individuais e de grupo que estava envolvida no projeto.

5.4.7 – Sistemática de Avaliação

A avaliação foi efetivada de forma contínua e esteve presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem por meio de: observação sistemática da professora-mediadora, percebendo interesses, dificuldades, habilidades e potencialidades individuais contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno por meio de ficha de acompanhamento de desempenho por aluno.

Produções dos alunos: exercícios, elaboração de palavras, sentenças, pequenos textos, painéis e atividades artísticas;

Essas produções foram baseadas em pesquisas documentais, bibliográfica, na Internet e em trabalhos individuais e de grupo

Frequência e participação.

5.4.8 - Sistematização e Apresentação dos resultados

Neste momento, coube à professora, juntamente com os alunos envolvidos no projeto, verificar o estabelecimento do elo entre as descobertas dos alunos e as perspectivas iniciais.

Pretendeu-se publicar os resultados dos trabalhos para divulgá-los junto a comunidade intra e extra escolar como incentivo a participação ativa dos executores do projeto. Durante a socialização dos resultados, foi comprovado o conhecimento dos alunos quanto a forma de extração do suco do açaí, através da máquina. O processo manual era desconhecido dos alunos, mas informaram, em LIBRAS, que foi um conhecimento adquirido durante o desenvolvimento do projeto.

5.5 – Estrutura do Livro Eletrônico

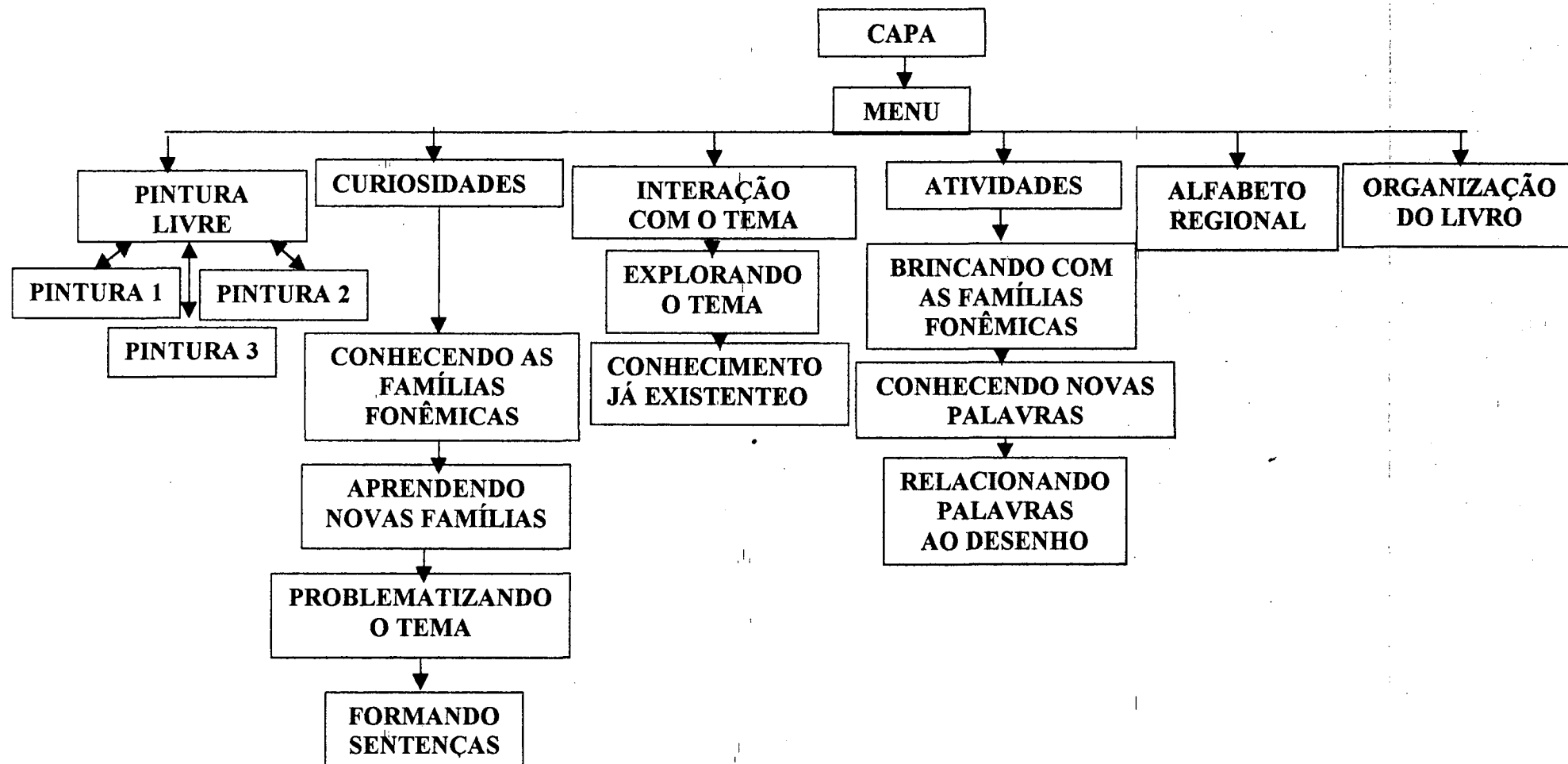


Figura 1 – Estrutura do Livro Eletrônico

5.6 - Elaboração do Livro Eletrônico

As educadoras do LIED e da turma ficaram atentas para as dificuldades dos alunos da 1ª série na elaboração das telas no software de autoria, já que requeriam um tempo mais longo nas confecções das telas. Já os alunos de séries mais avançadas inclusos no ensino regular e atendidos no LIED 5ª, 6ª e 1º ano do Ensino Médio, trabalharam no desenvolvimento das tarefas que requeriam um conhecimento mais aprofundado em programação.

A seguir apresentaremos alguns passos que foram seguidos pelas professoras e alunos envolvidos no projeto de elaboração do livro eletrônico.

1º momento: Confecção de desenhos produzidos pelos alunos, no editor de imagens *Paint*, bem como a seleção de outros de outras fontes;

2º momento: Divisão de tarefas por turma de acordo com as suas habilidades, limitações e dificuldades ficando cada turma e/ou grupo de aluno responsável por uma atividade específica tais como: criação de imagens e fichas alfabéticas no editor de imagens - *Paint*, criação de textos no editor de texto Microsoft Word; e animações no software de programação em multimídia Everest, digitalização do vídeo da fita cassete; captura de imagens na Internet, em revistas e jornais.

3º momento: Montagem do painel que foi utilizado na capa do Livro Eletrônico e confecção das telas do livro eletrônico no software Everest.

4º momento: sistematização das telas do livro eletrônico no software Everest.

5º momento: aplicação do livro eletrônico com os alunos em processo de alfabetização.

5.7 - Modelo do livro eletrônico construído pelos alunos

Aqui, faremos um detalhamento do modelo do livro eletrônico produzido pelos alunos e professoras envolvidas no Projeto Açai. Nossa intenção é apresentar o modelo de livro eletrônico onde os alunos inseridos a uma cultura regional amazonica, valorizaram o meio, suas produções e criações. Intencionou-se ainda alfabetizá-los numa proposta metodológica que buscasse o processo de aquisição da leitura e escrita de forma contextualizada. Com esse processo de criação do livro de alfabetização

eletrônico, proporcionamos a oportunidade de serem autores e criadores do seu próprio livro de alfabetização de forma coletiva e colaborativa aliados à familiarização com os recursos tecnológicos existentes no seu contexto escolar.

5.7.1 – A apresentação da capa do Livro Eletrônico

A primeira tela contém um painel com montagem de desenhos livres produzidos no editor de imagens *Paint*, pelos próprios alunos durante o atendimento no LIED, bem como arquivos de:

Som: fundo musical;

Texto: nome dos autores e orientadoras;

Animações: com o nome do livro que escolhido pelos próprios alunos em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

Vídeos: filmagem do projeto;

Botões: imprimir, sair e avançar

O importante foi que, todos os alunos juntamente com as professoras envolvidas no projeto, participaram da organização da tela que chamamos de capa do livro. Porém, a sistematização dela ficou a cargo da coordenadora pedagógica ou da mediadora do LIED as mesmas conheciam um pouco mais os recursos da informática.



Figura 2 – Capa do Livro Eletrônico

5.7.2 – Conhecendo as telas do Livro Eletrônico

A segunda tela é constituída de botões que servem de *links* para o aluno navegar no livro eletrônico de acordo com seu interesse e curiosidade. Existem também botões em formato de setas que permitem o aluno ir para a tela anterior ou posterior do livro. Consta ainda de um cenário criado pelo próprio aluno no editor de imagem *Paint* e ícone de impressão que permite o aluno imprimir essa página do livro.

MODELO DA TELA

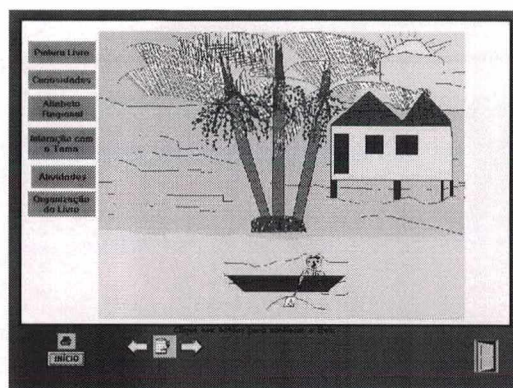


Figura 3 – Tela Menu

5.7.3 - Pintando Cenários

Essas telas são constituídas de cenários que podem ser pintados de acordo com interesse e criatividade do aluno. Estes desenhos foram produzidos no editor de imagem *Paint*. Compõem essas telas, botões com paletas de cores que servem para pintar o cenário.

Coube a professora do LIED, a orientação da confecção da tela e a sistematização do livro eletrônico. Já a professora da turma de alfabetizandos utilizou o cenário pintado por seus alunos, para trabalhar as cores e as formas utilizadas, assim como os conteúdos curriculares das disciplinas trabalhadas em sala de aula, que podiam estar relacionados ao cenário pintado.

Para pintar o cenário, basta que o aluno clique com o ponteiro do *mouse* na cor desejada e posteriormente clique na área que deseja colorir. Após a pintura, existe a possibilidade do aluno imprimir o trabalho concluído. Para isto, está disponível na tela um ícone de impressão o qual com apenas um clique a criança terá em mãos uma página

do seu livro eletrônico. Os botões de navegabilidade permitem que os alunos avancem ou recuem nas telas do livro eletrônico.

MODELO DAS TELAS

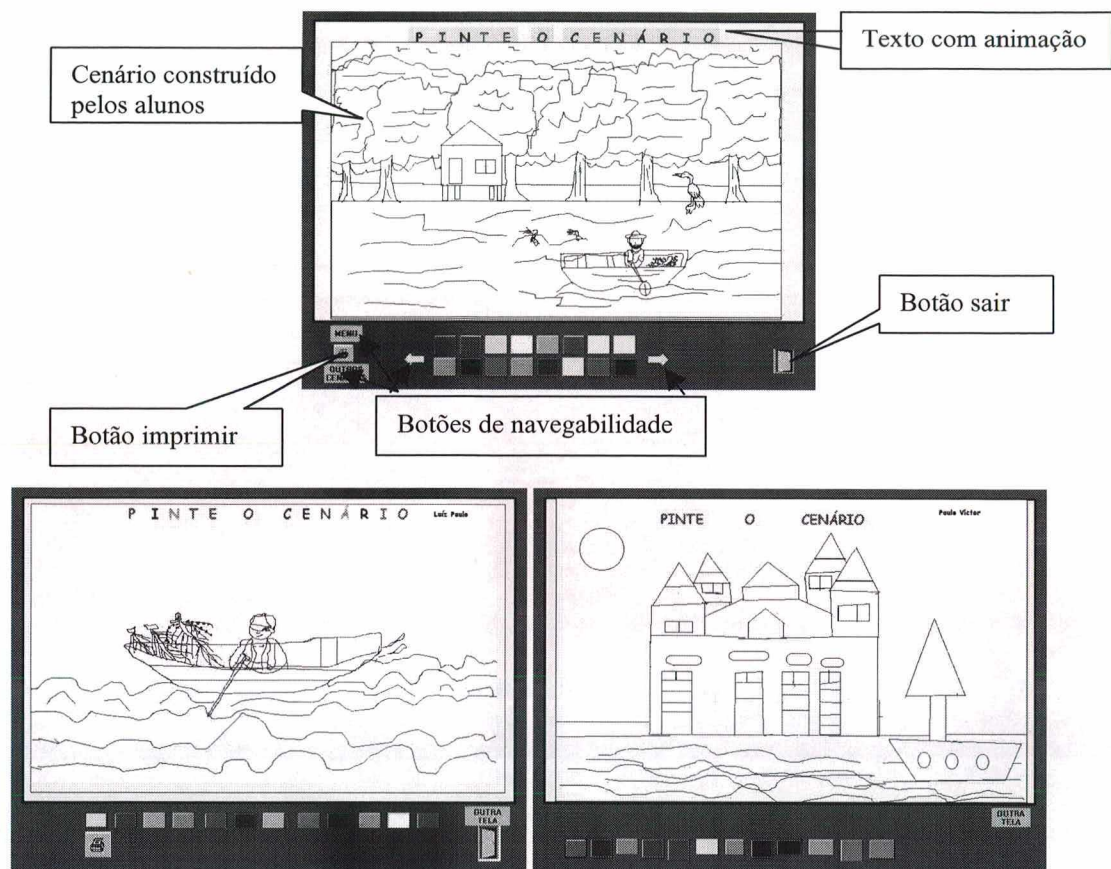


Figura 4 – Pintura Livre

5.7.4 – Apresentando o Personagem

Esta tela consta de um cenário com animação homem ribeirinho subindo e descendo do açazeiro produzidos pelos alunos do projeto que estão inclusos no ensino regular e/ou alunos da 1ª série. Este cenário este foi construído no editor de desenho *Paint* e a animação construída no editor de animação do Software Everest.

Após a execução da animação, foi exibido um desenho de um caroco caindo da árvore do açazeiro e ao chegar no chão toma a forma de gente e através do diálogo, escrito, falado e na linguagem de sinais, este diz:

“Oi! Eu sou o fruto do açazeiro”.

“Você sabe o meu nome?”

Para a viabilização do dialogo, foi necessário utilizar os recursos do gravador de som disponível nos computadores com multimídia; criar imagens animadas do alfabeto de LIBRAS e ainda balões informativos contendo textos legendados. Foi importante que os alunos envolvidos produzissem os textos e/ou animações do diálogo em LIBRAS, pois essa atividade proporcionou a estes a oportunidade de demonstrarem o conhecimento das famílias silábicas e posteriormente a construção da palavras criadas com as mesmas.

Após a exibição desse primeiro diálogo, são exibidas imagens produzidas no editor de desenho *Paint* tais como: açai, açazeiro, cacho de açai, carroço de açai, máquina de açai, peneira, peconha, facão, vidro de palmito e facão.

Após a exibição dessas imagens, elas desaparecerão e novamente aparece o caroco dialogando utilizando os recursos de som, texto e animação:

“E agora clique na figura do açai e tente desenhar quem eu sou. Ah! Não esqueça de escrever meu nome”.

O aluno clica no botão com a figura do açai e automaticamente é acionado o aplicativo de desenho *Paint* onde aparece uma tela dividida ao meio que servem para a criança desenhar e escrever o nome do açai. Após concluída a tarefa, esta tela é fechada e retorna-se à tela anterior.

Ao retornar para a tela de origem, o carroço aparece novamente e diz:

“Eu posso me transformar em uma bebida de sabor paraense que servirá de alimento para você, tchau....”

Este carão em forma de “gente” abandona o cenário e automaticamente o aluno clica nas setas de navegabilidades para ir para a tela seguinte.

MODELO DAS TELAS

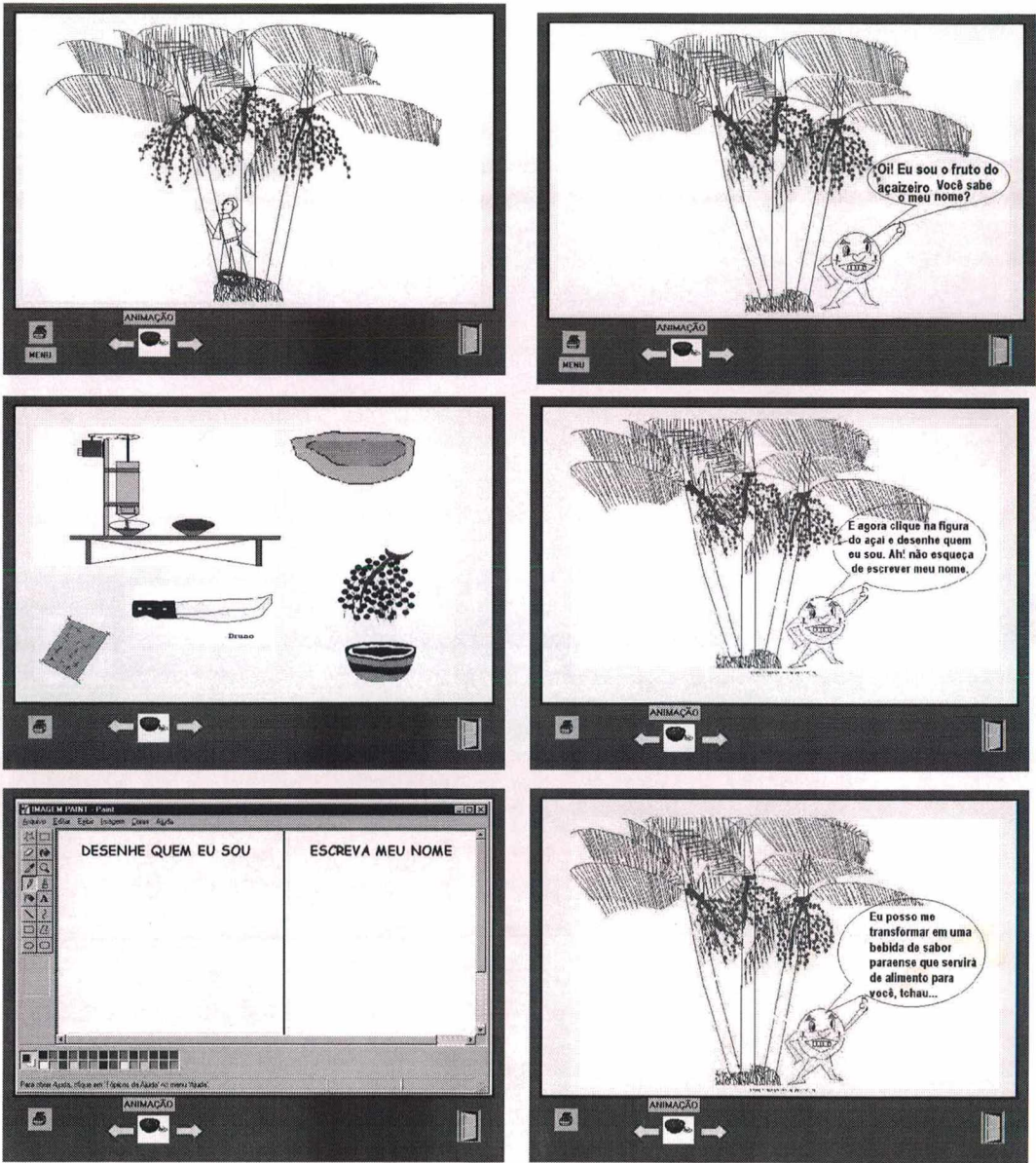


Figura 5 – Identificando o Personagem

5.7.5 – Explorando o Tema

Nesse momento sairá do alto da tela a imagem de uma tigela de açaí e uma animação em LIBRAS da palavra açaí, e, dois vídeos: um a respeito do tema açaí e o outro com a imagem de uma professora intérprete de LIBRAS que mostra o sinal ou a soletração digital do tema trabalhado. Basta o aluno clicar no botão *play* para assistir os vídeos. Após a execução dos mesmos, o aluno pode clicar no botão curiosidade e este o levará a telas que contribuirão para um melhor aprofundamento da língua escrita. Caso contrário irá acionar uma outra tela clicando nos botões de navegabilidade.

MODELO DA TELA

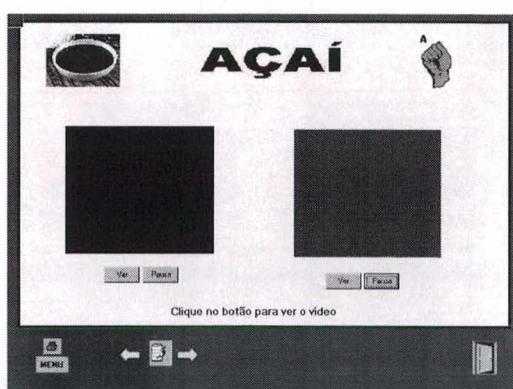


Figura 6 – Explorando o Tema

5.7.6 - Apresentando o conhecimento já existente

Esta tela é composta de imagens relacionadas à palavra geradora. Uma delas possui animação produzida pelo próprio aluno no editor de animação do programa Everest e serve para o aluno mostrar o conhecimento existente acerca do tema trabalhado. A outra imagem é de uma ficha com o nome da palavra que facilita o relacionamento do nome do desenho à palavra. Essa imagem permite que o aluno possa saber como se escreve a mesma e possibilita a criação de novas palavras.

MODELO DAS TELAS

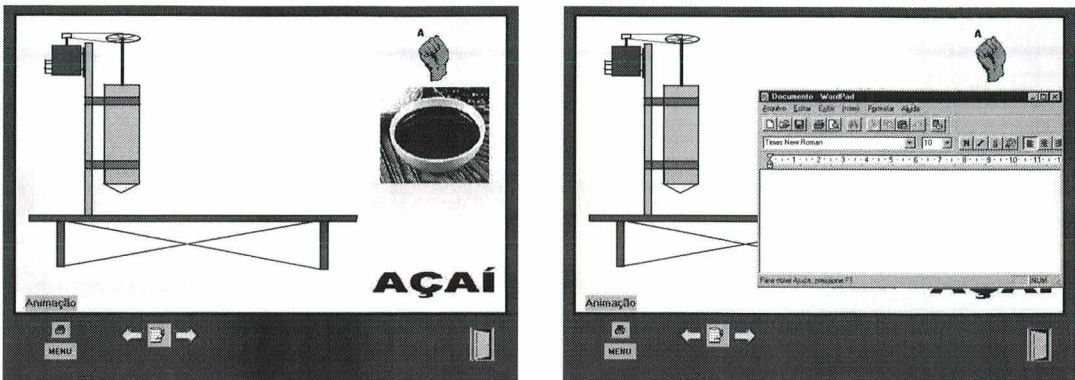


Figura 7 – Conhecimento Existente

5.7.7 – Conhecendo as famílias fonêmicas

Esta tela consta da imagem do açaí juntamente com a palavra AÇAÍ em alfabeto da língua portuguesa e da língua de sinais, já que os educandos que construíram o livro são alunos surdos. Após a exibição da imagem do açaí, surgem fichas com pedaços das sílabas que formam a palavra geradora. Coube à professora, motivar o grupo a conhecer toda a família fonêmica, bem como as vogais que formam a mesma. O aluno deve clicar e arrastar as fichas para forma palavras ou podem compor novas palavras no editor de texto do próprio software ou até mesmo no próprio caderno.

Após o exercício de formação de palavra, a professora da turma solicitou que os alfabetizando socializassem para os colegas as palavras construídas e após a socialização imprimissem a tela trabalhada.

MODELO DAS TELAS

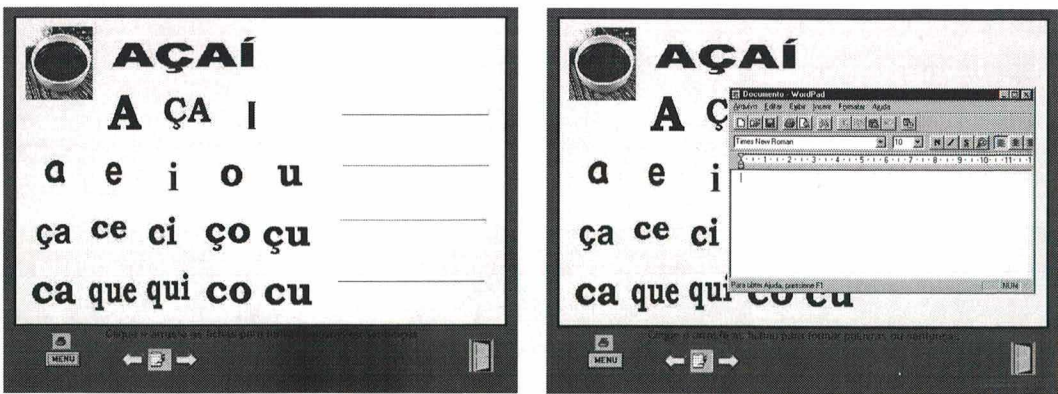


Figura 8 – Conhecendo as famílias fonêmicas

5.7.8 - Aprendendo novas famílias fonêmicas

Esta tela é composta de duas imagens: uma pessoa bebendo açaí e outra imagem com os alunos comendo açaí com charque frito. Compõem ainda a tela de fichas contendo as palavras BEBIDA e COMIDA, e suas respectivas famílias fonêmicas. A intenção foi fazer com que a professora através do diálogo, conseguisse fazer com que a turma compreendesse que o açaí pode representar bebida para uma determinada pessoa assim como comida para outras. Com isso a criança pôde perceber que, algumas pessoas bebem o suco do açaí apenas como um complemento de sua refeição sendo que para outras, o açaí é a própria refeição. A pretensão ainda com essa atividade foi trabalhar novas famílias fonêmicas tais como: **M, P, B e D**. Ficou a cargo da professora da turma fazer com que estes alfabetizandos, criassem palavras e até mesmo formassem sentenças com estas famílias fonêmicas. Mais para isto, estes teriam que clicar no botão que o levariam para o editor de texto do próprio software.

Após o exercício de forma palavra e sentença, os alfabetizandos poderão imprimir a tela trabalhada.

MODELO DAS TELAS



Figura 9 - Conhecendo novas famílias silábicas

5.7.9 – Problematizando o tema

Na sequência, é exibida uma tela contendo a frase: Açaí bebida e comida do povo. Esta frase foi construída no editor de imagem Paint pelos alunos da turma de alfabetização e/ou inclusos no ensino regular.

Após a exibição da frase, é apresentado uma chuva de famílias silábicas. Clicando-se em uma delas, o aluno assiste a uma animação em LIBRAS. Coube a este identificar as famílias ainda não trabalhadas no livro. Reconhecidas as famílias, eles acionaram o botão em formato de caderno e formaram sentenças. Após a formação socializaram as sentenças com a prof^a, a fim de discutir o sentido correto delas. Coube à professora da turma solicitar aos alfabetizandos que revisassem seus erros para posteriormente imprimir a tela trabalhada.

MODELO DAS TELAS

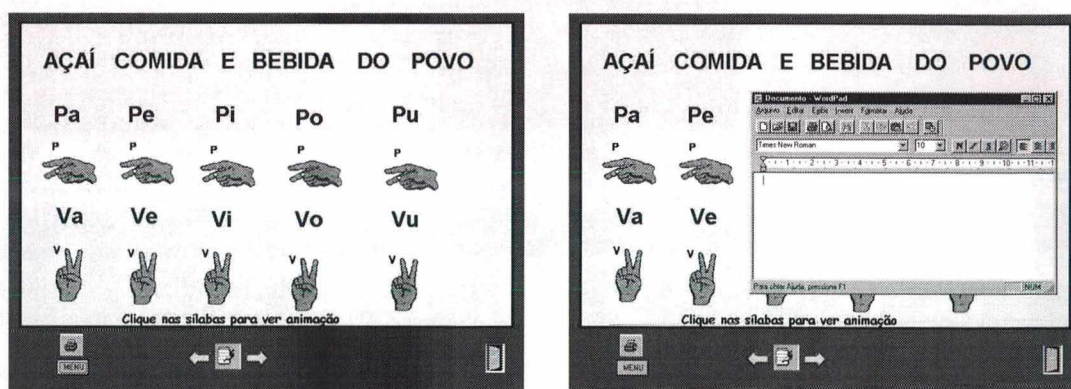


Figura 10 - Conhecendo uma nova palavra

5.7.10 - Formando sentenças

Está é composta de fichas contendo as palavras: açaí, bebida, e, comida, do, povo, paraense, ficou a cargo do aluno clicar e arrastar as mesmas para formar a sentença desejada. Formando-se a sentença correta, é disparada uma animação em Língua Brasileira de Sinais. Caso contrário, as fichas contendo as palavras retornarão para o lugar de origem. Após a sentença formada, o aluno pressiona o botão em formato de um caderno e pode escrever uma ou mais sentenças.

MODELO DAS TELAS



Figura 11 - Formando sentenças

5.7.11 - Brincando com as famílias fonêmicas

Nesta tela são exibidas imagens do: açaí, caco, cacau, cuia, juntamente com as fichas com pedaços das sílabas que formam as palavras que nomeiam as imagens. Coube a professora solicitar ao aluno que clicasse e arrastasse as famílias silábicas para formar o nome dos desenhos bem como formar uma sentença. A cada palavra formada de forma correta é exibido uma animação em LIBRAS com o nome da mesma.

MODELO DAS TELAS

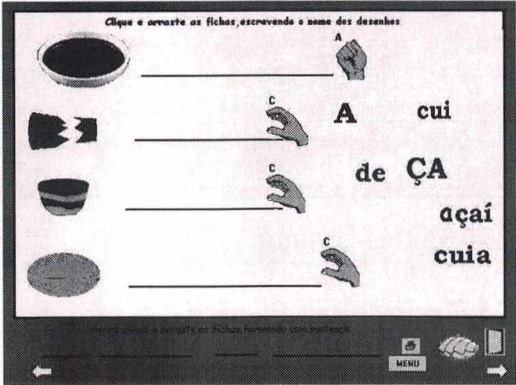


Figura 12 - Formando palavras e sentenças

5.7.12 - Conhecendo novas palavras:

Esta tela contém imagens que apenas com um clique, é acionado um texto contendo seu nome. Nosso objetivo foi fazer com que os alunos relacionassem o nome à imagem. Em seguida, estes deveriam clicar no botão com a imagem de um caderno que os levaria ao editor de texto, e neste digitassem palavras já/ou não trabalhadas anteriormente assim como compusessem um pequeno texto a cerca do tema trabalhado

Após a conclusão da digitação os alunos podem imprimir a tela.

MODELO DAS TELAS

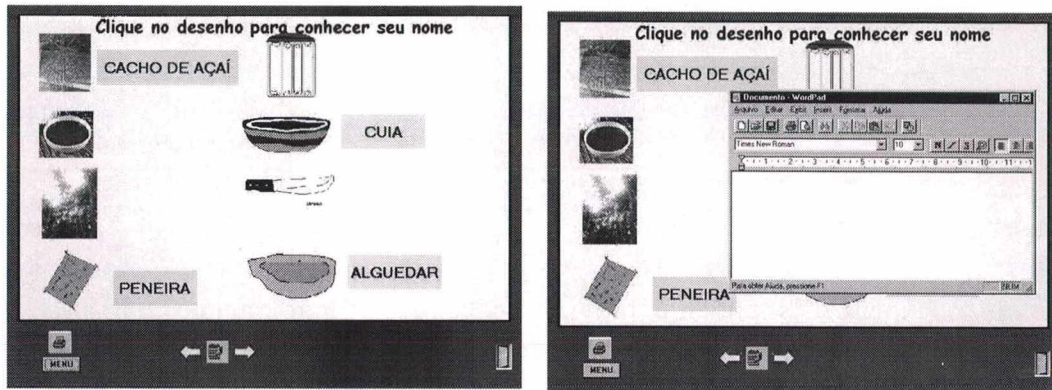


Figura 13 - Conhecendo outras palavras

5.7.13 - Relacionando palavras ao desenho

O aluno deverá clicar e arrastar as fichas contendo o nome do desenho até o mesmo. Após cada ação acertada é disparada uma animação com o nome do desenho em língua de sinais e um som com a sua pronúncia, caso contrário, a ficha retorna ao lugar de origem. Ao concluir a atividade, o aluno clicará no botão em formato de caderno e irá digitar palavras ou sentenças acerca da palavra trabalhada.

MODELO DAS TELAS

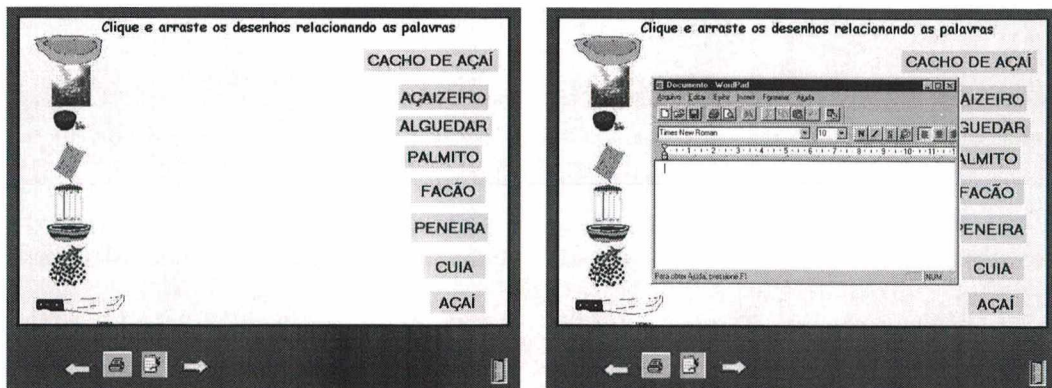


Figura 14 - Relacionando palavras ao desenho

5.7.14 - Aperfeiçoando meus conhecimentos

Esta tela caracteriza-se como a tela que servirá para um aperfeiçoamento acerca das letras do alfabeto. Cada letra, terá um *hiperlink* que ao clicá-la o alfabetizando estará acionando um texto que servirá de bases teóricas para aperfeiçoar ainda mais seu conhecimento acerca de sua cultura e das palavras ainda não conhecidas mais que estão relacionadas ao cartaz de Alfabeto Manual no Contexto Regional, ao clicar no texto o mesmo é ocultado e será apresentado um vídeo de um aluno apresentando o sinal da palavra apresentada.

MODELO DA TELA



Figura 15 - Aperfeiçoando Meus Conhecimentos

5.7.15 – Organização e Elaboração do Livro Eletrônico

Esta tela é composta de textos produzidos pelo alunos incluídos no Ensino Regular; textos relacionados às pessoas que desenvolveram o Livro Eletrônico e pessoas que contribuíram para a criação do mesmo. Além da bibliografia consultada e dos sons inseridos no livro.

MODELO DA TELA

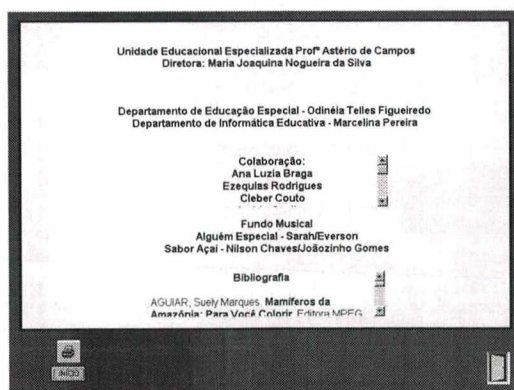


Figura 16 - Créditos

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Nas últimas décadas, as cartilhas enviadas às escolas públicas foram e têm sido o principal instrumento de alfabetização dos educandos. Cartilhas que não condizem com a realidade cultural do público ao qual se destinam, capazes de impedir que os educandos possam expor o seu potencial criador, já que vem prontas e acabadas e a única tarefa deles é se apropriar dos textos complexos e das palavras descontextualizadas para “aprenderem” a ler e escrever como se estes não fossem capazes de construir seus próprios textos, suas próprias palavras, seu próprio instrumento de alfabetização. Mas para isso, é preciso entender que já não é mais possível a utilização destas cartilhas, cabendo a nós educadores e educandos criarmos o nosso próprio instrumento de alfabetização baseado na proposta metodológica por nós utilizada para alfabetizarmos.

O ato de alfabetizar não pode ser considerado como um processo de amontoados de palavras, capazes de não levar a lugar nenhum, pois o verdadeiro “sentido de alfabetização não pode ser concebido como um jogo de palavras, mas sim a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, abertura de novos caminhos, a bravura de dizer a sua palavra”. Como propagava Freire (1981).

Portanto é fundamental que os educadores, em especial os que atendem pessoas com necessidades educativas especiais, possam rever sua forma ou método de alfabetizar, que estes possam investir no potencial de seus educandos, acreditando que os mesmos são capazes e para mostrar esta capacidade, eles só precisam de oportunidades, já que não devemos por antecipação limitar nossos educandos com necessidades educativas especiais de situações as quais ainda não vivenciaram.

Precisamos entender que a construção de conhecimento deve estar sempre associada a uma idéia, e que devemos respeitar o ritmo próprio de cada criança, assim como, procurar conhecer a realidade em que vivem, utilizando todos os recursos disponíveis na escola para facilitar este processo de aquisição da língua escrita, tornando a aprendizagem mais significativa.

O computador é um recurso disponível na maioria das escolas públicas, em especial nas Unidades Educacionais Especializadas e tem se mostrado muito útil quando bem utilizado. Infelizmente, ainda é utilizado como um objeto de estudo, como facilitador na realização de certas tarefas e até mesmo como uma máquina de ensinar. Poucos professores têm utilizado este recurso como uma ferramenta educacional, com a qual o aluno resolve problemas significativos. Ferramenta capaz de influenciar de forma positiva no processo de aprendizagem propiciando a construção de conhecimento a partir de próprias ações, contribuindo com: processo de aprendizagem do educando, dando a ele, a oportunidade de programar a máquina seguindo o seu raciocínio lógico-dedutivo para, a partir da reflexão buscar novos conceitos ou rever outros. Mas para tal, se faz necessário que utilizem um software de autoria, que permita o desenvolvimento de uma metodologia que promova uma aprendizagem mais ativa, dinâmica, significativa enfim, uma linguagem de fácil acessibilidade e menos complexa.

O software Everest é uma destas linguagens que contribuiu para a viabilização de nossa proposta por ser um software aberto, possibilitando a criação de telas que podem ser interligadas de várias maneiras, permitindo ao usuário navegação entre elas das mais diversas formas possíveis bem como tornar a sua aplicação em um produto executável.

Outra preocupação que o educador deve ter ao utilizar os recursos da informática para facilitar no processo de construção de conhecimento e com o encaminhamento metodológico pois, só esse poderá de fato contribuir para a criação da autonomia da pessoa com ou sem Necessidades Educativas Especiais como tal comprovação por nós foi detectado que quanto lançamos mão da pedagogia de projeto em especial de aprendizagem do alunado, já que esta metodologia privilegia uma relação dialógica, permitindo ao professor e ao aluno aprender a aprender, num processo coletivo para construção e reconstrução do conhecimento através da investigação e da pesquisa.

Esta proposta metodológica contribuiu muito para oportunizar aos alunos de exporem o seu potencial criador e libertá-lo da passividade e da memorização de informações decontextualizadas e fragmentadas já que com a palavra geradora AÇAÍ os alunos conseguiram pautados em suas indagações (ver anexo 11), construírem imagens (ver anexo 10), palavras, sentenças e textos (ver anexo 12) e até mesmo o seu próprio

instrumento de alfabetização ou seja o Livro Eletrônico Regional (ver exemplo no capítulo 5 p. 87 a 97). Enfim, adotando práticas pedagógicas capazes de contemplar e esgotar todas as possibilidades possíveis dos alunos com Necessidades Educativas Especiais tornando o ato de alfabetização um processo prazeroso para alfabetizados e alfabetizadores.

Esta forma de mediação destina-se a quaisquer alunos com Necessidades Educativas Especiais em processo de alfabetização e pode ser transportada para qualquer região, bastando para isso sua adaptação ao contexto social e local.

Com o desenvolvimento, observou-se que a mediação tomou uma grande proporção, envolvendo não só os alunos que faziam parte do projeto, mas também alunos de outras séries, pois, estes ao entrarem no laboratório de informática e observarem o que estava acontecendo, sentavam e já queriam navegar no livro eletrônico, assim como professores/as interessadas em divulgar o trabalho desenvolvido. As professoras assumiram o seu papel de mediadora, facilitadora, colaboradora, articuladora e até mesmo construtora de seus próprios recursos pedagógicos. O “erro” foi considerado uma ponte de acesso a novas descobertas.

Os alunos tornaram-se participativos, confiantes de seu potencial criador, observadores e mais atentos as propostas. Com maior estima e acima de tudo pessoas autônomas capazes de construir seu próprio instrumento de alfabetização.

A apropriação dos recursos computacionais deu-se de forma construcionista baseado em uma aprendizagem significativa e prazerosa. A ênfase não estava na máquina mais sim no indivíduo e no que este é capaz de executar utilizando a máquina. A avaliação estava contemplada em todas as etapas do processo. E o conhecimento? Ai o conhecimento! Esse sim, esse foi construído. Foi o grande ganho disso tudo pois nossos alunos conseguiram mostrar que são capazes de construir não só o seu próprio conhecimento como também o seu material de suporte para a construção do mesmo.

Por fim, o Livro Eletrônico por eles construído foi a comprovação de que estes alunos com ou sem necessidades educativas especiais são capazes de utilizar o computador de forma lúdica e prazerosa, apropriando-se dos recursos por ele oferecido

sem que os mesmos precisem passar primeiro por cursos de micro informática bastando apenas que o professor colabore nesse processo de descobertas.

Para um melhor entendimento e dimensionamento seria interessante que fosse viabilizado esta forma de mediação com alunos com outros comprometimentos que não o auditivo já que nosso público alvo foram pessoas com estas limitações.

É importante ressaltar que cartaz de alfabeto relacionando as imagens ao contexto regional criado por um grupo de pessoas da referida Instituição apresenta limitações pois, não foi atentado pelos mesmos, que dentro de uma região há diferenciações de culturas e até mesmo de vocabulário. Portanto propomos que ao invés de utilizarmos um único alfabeto é importante que se construa uma classe de alfabetos baseadas nas palavras do contexto daquele grupo de educando ou que seja construído após a definição da palavra geradora que irá subsidiar todo o processo de viabilização da proposta.

Em virtude das limitações do tempo disponibilizado para a aplicação da mediação pedagógica, faz-se necessário que a mesma seja desenvolvida em um tempo maior para que possamos aplicar na íntegra o Livro Eletrônico criado pelos alunos, pois os mesmos usaram a maior parte de seu tempo desenvolvendo o projeto e a construção do livro ficando um tempo menor para a sua aplicação;

Que seja disponibilizado na maioria dos software de programação em multimídia, sistemas inteligentes capazes de detectar combinações de cores a fim de que esses pequenos detalhes possam auxiliar nossos alunos a desenvolverem suas aplicações com interfaces mais apresentáveis.

Este estudo suscitará a criação de novas mediações de alfabetização da pessoa com Necessidades Educativas Especiais ou até mesmos complementações e retroalimentações da mesma. No entanto, podemos concluir que o mesmo atingiu nossos objetivos, uma vez que a metodologia proposta para a criação do Livro Eletrônico Regional pode ser viabilizada sem grandes problemas a não ser o fator tempo.

Para meditação encerramos essa com uma citação de Freire (1986) a saber:

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isto requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Fernando José, JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. **Proinfo: Projetos e Ambientes Inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação: Seed, 2000.

ALVES, Rubem A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

_____. **Política dos gestos poéticos**. São Paulo: FTD, 1990. (Coleção prazer em conhecer).

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: 16. ed. Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época).

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazio Afonso de . **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Celso. **A Inteligência Emocional na Construção do Novo Eu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 4. ed. Vozes. 1998.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiências**. Brasília: 2. ed. CORDE, 1996.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: 2.ed. Artmed, 2001.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: 3. ed. Arte & Ciência, 1998.

BARROS, Ge Pedro Dalledonne; D'AMBROSIO, Ubiratan. **Computadores, Escola e Sociedade**. São Paulo: Scipione, 1988.

BEHREUS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel e MASETTO Marcos T. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

BESSA, Lúcia Cristina B; RODRIGUES, Evaldo Ferreira. Fundamentação .in. al. Fundamentação Teórica. in. **Um Programa de Informática para a Rede Municipal de Ensino de Belém**. Belém: 1998. p.14-19.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: 18. ed. Brasiliense, 1981.

BRITO, G. S. **Informática na Educação Especial**. Estado de S. Paulo. São Paulo: 2 jun. 1996

CAPOVILLA, F.C. **Pesquisa e Desenvolvimento de Novos Recursos Tecnológicos para a Educação Especial**: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Disponível em <www.bauru.Uneesp.br/fc/boletim/eduespec/construt.html> Acesso em: 06 mar. 2001.

_____. **Computadores Faz Mudos Falarem**. Jornal da USP. São Paulo: 24 jul. 1992. p.4.

CORTELLA, Mario Sérgio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. **Homenagem a Paulo Freire**. Revista Teoria & Debate, n. 17, p. 1 – 11, 1992. Disponível em: <www.fpabramo.org.br/td/xpaulofreire.html> Acesso em: 25 mar. 2001.

Crianças com Paralisia Cerebral usam PC. Folha de S. Paulo. São Paulo: 16 mar.1994. Caderno de Informática, p. 6.

CUNHA, Edilson Alkmin. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Brasília: Corde, 1996.

Deficiente Visual Requer Mais Adaptação. Folha de S. Paulo. São Paulo: data desconhecida. Caderno De Informática.

Definição de Autismo. Disponível em: < www.ama.org.br/autismo-defin.htm > Acesso em 31 ago 2001

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**: a trajetória de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.(Coleção: Pensamento e ação no magistério).

FAGUNDE, Léa da Cruz . SATO, Luciane Sayuri . MAÇADO, Debóra Laurino. **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram. Brasília: MEC/SEED/ Proinfo. 1999.(Cadernos de Informática para Mudanças em Educação).

FAZENDA, Ivani (org)- **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: 17. ed. Cortez e Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: 8 ed. Cortez e Autores Associados, 1992.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1987

FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras e textos. Trad: Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A Voz da Esposa a trajetória de Paulo Freire.** Disponível em: <www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html3>. Acessado em: 25 mar. 2001.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Educação Especial e Recursos da Informática: superando antigas dicotomias.** Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED/ Universidade Estadual de Campina, São Paulo: UNICAMP

FREIRE, P; PAPERT, S. **O Futuro da Escola: uma conversa sobre Informática, ensino e aprendizagem.** São Paulo: PUC. S.P, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: 9. Ed. Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: 9.ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: 10. ed. Olho d'Água, 1993.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Carta a uma alfabetizadora.** Fascículo Vereda. São Paulo.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire.** São Paulo: 1ª ed. Scipione, 1989.

_____. **Cruzando Fronteiras: Teoria, método e experiências freireanas,** Disponível em : <www.paulofreire.org/> Acesso em 25 mar 2001.

GARATTONI, B. **Saiba dar Ordens Falando com seu Micro.** Folha de S. Paulo. São Paulo: 20 set. 2000. Caderno de Informática. p.4.

GARCIA, Regina Leite (org). **Novos Olhares sobre a Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GOMES, Maria de Fátima Cardoso, SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projeto de Trabalho.** Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: 5. ed. Artmed, 1998.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalhos.** Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

Internet Coloca Deficiência em Discussão. Folha de S. Paulo. São Paulo: 06 dez. 1996.

- ITIBERÊ, C. **Micro Usado da Vida a Rede de Deficientes**. Folha de S. Paulo. São Paulo: 05 jun. 1996.
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista; GARRIDO, Antônio Asegurado; GARCIA, Teresa Bernardo. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Ediciones Aljibe, 1993.
- JOSÉ, Elizabete da Assunção, COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: 4.ed. Ática, 1993.
- KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez e UFMS, 1996.
- LAGÔA, Ana. **Afinal, o que é alfabetizar?** Revista Nova Escola. São Paulo. Abril, n. 41, p. 12 – 17, 1990.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MANDL, Carolina; VIANA, Diego. **Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia**. Folha de S. Paulo. São Paulo: 27 mar. 2001
- MARACY, Heirnar. **Equipamentos de Informática**. Folha de S. Paulo. São Paulo: 24 fev. 1997.
- MARTIN, P.S. **Bioengenharia Recupera Paraplégicos**. Folha de S. Paulo. São Paulo: 15 mar. 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. **O Portador de Deficiência e o Direito à Educação**. Insight Psicoterapia. São Paulo: v 32, n:3, p.7–25, 1993.
- _____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994
- MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação – Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: 2. ed. MAS & CORDE, 1997.
- MORAES, Maria Candida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma Prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagem com Projetos**. São Paulo: Érica, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: 4. ed. Scipione. 2000.
- Os Fazeres na Educação Infantil**. (org) Maria Clotilde Rossetti – Ferreira. 2. ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

O Porta-Voz Eletrônico: programa especial permite que os pacientes com lesões cerebrais voltem a “falar” através de computador. Revista Veja. São Paulo. São Paulo. 15 mar. 1996.

Paulo Freire em Português. Disponível em:

nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/FreireIssues.html Acesso em 23 mar 2001

PRADO, Elisabeth Camargo, AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia (org). **Alfabetização Hoje.** São Paulo: 3. ed. Cortez, 1997.

PILETTI, Claudino. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1995. (Série Educação)

Programa Estimula Habilidades Mentais. Folha de S. Paulo. São Paulo: 16 mar.1994. Caderno de Informática, p.6.

QUADROS, Ronice de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar.** Rio de Janeiro: 7. ed. Francisco Alves. 1992.

ROMÉRIO, S; LUCENA, R. **Computador Ajuda a Ligar Deficientes Físicos ao Mundo.** Folha de S. Paulo. São Paulo: 16 mar. 1994.

SANTAROSA, L. M. C. **Comunicar Para Aprender, Aprender Para Comunicar:** Ambientes De Aprendizagem Telemáticos Como Alternativa. In: Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC. Brasília: Ano 8, n. 20. p.1998.

_____.Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC. Brasília: Ano 13, n. 23. p.6-13. 2001.

_____.et al. **Tecnologias para Educação Especial.** Artigo v.2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: n.1.1999. p.55- 72

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad: Schilling, Cláudia. Porto Alegre: Artmed Sul, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: constituindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação de Surdos no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados e EDUSF, 1999.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade.** São Paulo: 2. ed. Érica, 2000.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática. 1992.

TIJIBOY, A. V; GOMES. N.G; SANTAROSA, L.N. **Portadores de Necessidades Especiais e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: novos tipos de**

relações. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 8, ANO. Local. Anais. LOCAL. p. 799 – 805.

TÔRRES, Blandina Alves Queiroz de Souza. **Os Primórdios da Educação Especial e a Evolução Histórica**. In: Disciplina. Educação Inclusiva. Universidade do Estado do Pará. Belém: 2001. p. 1-9.

TOTH, H. **Micro Ajuda Deficientes a se Comunicar com o Mundo**. Folha de S. Paulo. São Paulo: 30 set.1992. Caderno de Informática, p. 5.

SANTOS, Mônica Pereira. Artigo: **A Inclusão da Criança com Necessidades Educativas Especiais**. PUC. Rio e UFRJ, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão Constituindo Uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. – Brasília: 1994.

SOUZA, Nilson. Emília Ferreiro: **Uma Escola Inédita para 10 mil Professores**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, n. 34, p. 12- 19, 1989.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo – Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKY, L.S. et.al. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Lúcia R.M. da. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: 2.ed. DP&A, 1999.

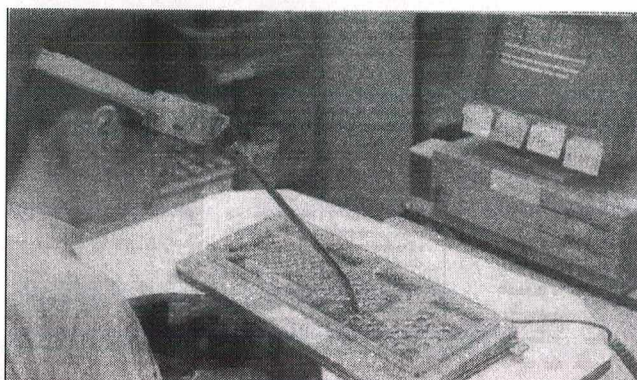
ANEXOS

ANEXO 01



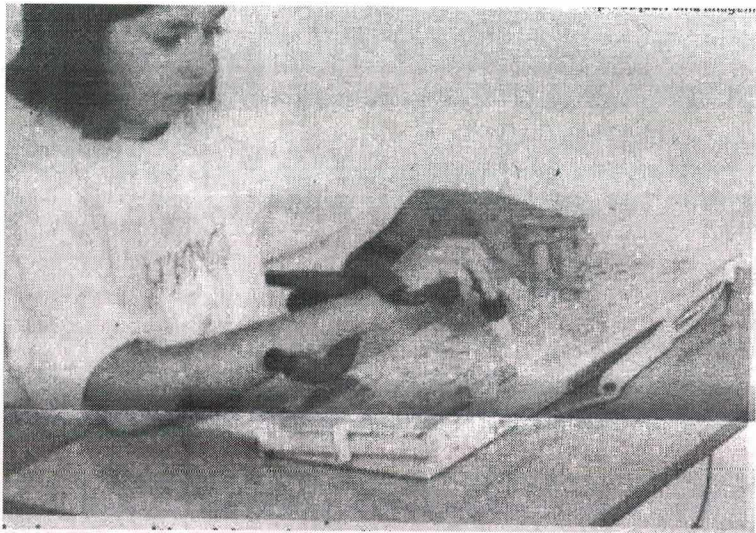
Navigator Systems: teclado em braile adaptado ao teclado de micros e notebooks

ANEXO 2

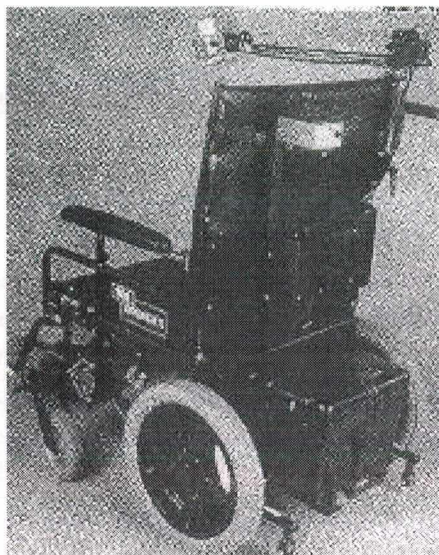


Capacete com ponteira

ANEXO 03



Tampa de acrílico - Colméia

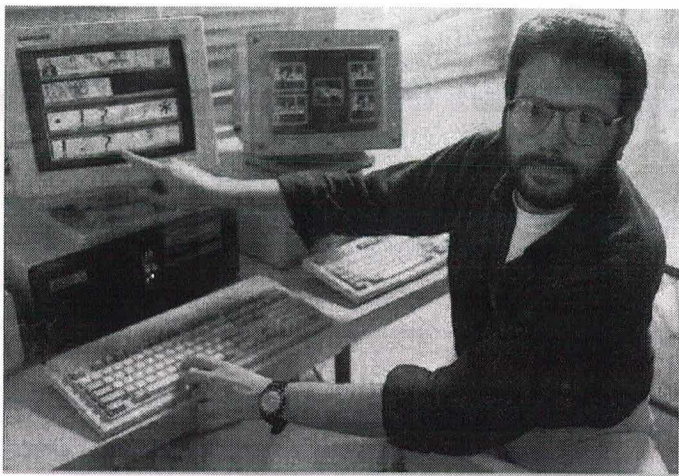
ANEXO 04**Cadeira de roda motorizada inteligente**

ANEXO 5



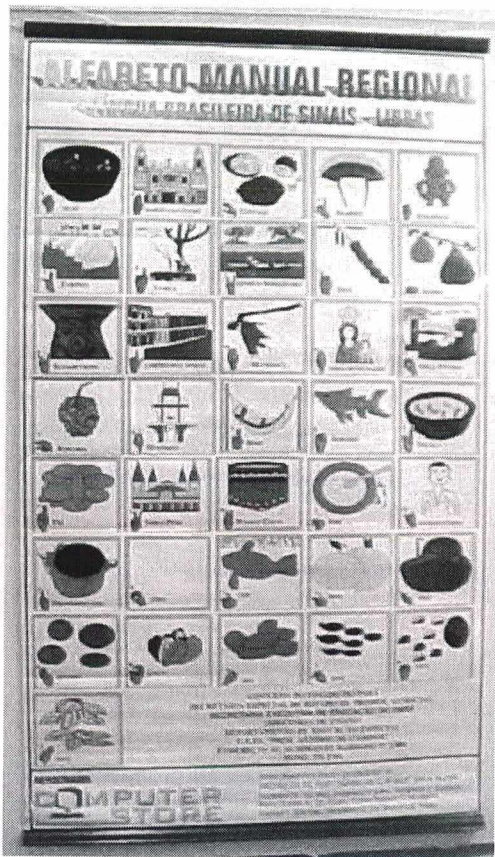
Prancha Eletrônica

ANEXO 6



Programa Imavox

ANEXO 7



ALFABETO MANUAL NO CONTEXTO REGIONAL

ANEXO 9

GOVERNO DE ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO
U.E.E. prof.
"ASTÉRIO DE CAMPOS"

Projeto Intencional

Tema: Açaí

BELÉM - PARÁ
Março/2001

1-Identificação da Unidade

Nome : Unidade de Ensino Especializado prof “Astério de Campos

Diretora : Maria Joaquina

End.: Avenida Almirante Barroso s/n.º - Souza – Fone: 276 –27 - 44

Período: 05/04 à 15/11/ 01

Alunos: 1ª série Turno :2º

Professores envolvidos:

Rita Bentes (professor facilitador)

Maria Onélia (professor facilitador)

Maria do Carmo (professor a da turma)

Professora Pesquisadora: Cristina Bessa

Proposta de Tema: Açaí

2- Justificativa

A informática Educativa apresenta grande importância no contexto educacional por oferecer mudanças de paradigmas educacionais, como também enriquecer ambientes onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem a chance de construir conhecimento, explicitar idéias, possibilitando ainda o compartilhamento destas, a troca de informações e um intercâmbio cultural, através de ambientes interativos via rede de computadores, contribuindo dessa forma na melhoria da qualidade ensino aprendizagem das UEES¹⁰ do nosso estado.

Nessa perspectiva o Laboratório de Informática da referida Unidade vai subsidiar o desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem Cooperativo, que tem como subtema: Açaí, junto aos alunos com deficiências auditiva e múltiplas da 1ª série do Ensino Fundamental da UEES prof Astério de Campos e da Unidade de Ensino Regular, com o intuito de oportunizar a estes, o desenvolvimento de projetos cooperativos via redes de comunicação a fim de que esses possam descobrir e compartilhar conhecimentos a cerca do tema de forma consciente e crítica proporcionando-lhes o conhecimento sobre a formação de sua cultura regional, para isso, utilizarão a tecnologia (computador, telefone, televisão e vídeo) a fim de que possam desenvolver projetos interdisciplinares e venha contribuir no desenvolvimento crítico e criativo dos mesmos.

¹⁰ UEES – Unidade de Ensino Especializado

3- Objetivos

3.1- GERAL

Propor aos alunos e professores envolvidos no processo de aprendizagem a vivenciar a metodologia da pedagogia de projeto na construção e na reformulação de seus conhecimentos

3.2- Específico

- Oportunizar aos alunos por meio da sala de aula e do LIED a ampliar seus conhecimentos em logo sobre o homem ribeirinho
- Favorecer o pensamento lógico, criativo, explorativo, do aluno junto a esse novo recurso didático pedagógico que a Escola oferece.
- Desenvolver um livro eletrônico de alfabetização a respeito do tema proposto
- Promover a interação e a socialização do saber, bem como favorecer ao aluno a oportunidade de testar seus conhecimentos, através de atividades que envolva conteúdos trabalhados no dia - a dia escolar.
- Trabalhar a auto estima do aluno pela compreensão pedagógica dos conteúdos da comunicação afim de que possamos verificar o que os estes conhecem e o que gostariam de conhecer a cerca do assunto para que possam construir conhecimentos mediante a construção do seu próprio instrumento de alfabetização.

4- Clientela

Alunos com deficiência múltipla (DA, DV, Autista) de 1º série do Ensino Fundamental da Unidade Especializada prof “Astério de Campos” e alunos inclusos no ensino regular.

5- Duração : 02 Bimestre

- Carga Horária: 9 horas semanais

6- Disciplinas Envolvidas / Conteúdos

6.1- Língua Portuguesa

- leitura e produção de textos
- ortografia, substantivo e adjetivo

6.2- Matemática

- Sistema de medida
- Sistema monetário brasileiro

6.3- Ciências

- Ecologia e Higiene alimentar

6.4- Estudos Sociais

- Tipo de vegetação e atividade econômica

7.- Metodologia:

A dinamização das atividades no Laboratório consideram a necessidade do Projeto de Aprendizagem com duração de seis meses e meio, com a clientela da 1ª série do ensino fundamental e alunos incluídos no ensino regular. Dessa forma, as práticas desenvolvidas consistem:

Procedimento Metodológico que constará com as seguintes fases:

- 1- Adesão dos alunos ao Projeto de aprendizagem;
- 2- A definição do tema a ser desenvolvido (chuva de idéias), que suscitarão o conhecimento a cerca do tema Açaí;
- 3- Discussão e estabelecimento de subtemas relacionados ao tema
- 4- Formação de grupos de interesses de acordo com os subtemas proposto;
- 5- Levantamento de certezas e dúvidas a cerca do assunto escolhido;
- 6- Elaboração de mini – projetos produzidos pelos alunos sobre a orientação do professora responsável .
- 8 - Pesquisa Teórico- prática
 - . ➤ Bibliográfica
 - INTERNET
 - Campo
 - Software / Aplicativos
- 9 - Trabalhos coletivos e individuais
- 10 - Elaboração do Livro Eletrônico

11- Definição dos aplicativos e recursos a serem utilizados no período do desenvolvimento do projeto;

12 - Proposta de aplicativos a ser utilizado:

➤ *Software Everest;*

➤ *Paint;*

➤ *Word;*

➤ *Site de busca*

8 -- Operacionalização das atividades:

O atendimento ao alunos dar-se -á em três dias na semana, no período de 09/04 à 15/11/01. com duração de três horas por sessão, na razão de dois alunos para um computador.

9-Recursos Necessários:

➤ Computadores;

➤ Televisão;

➤ Vídeo;

➤ Fitas de vídeo;

➤ Software Everest;

➤ Acesso a Internet.

➤ Filmadora;

➤ Gravador;

➤ Máquina fotográfica;

➤ Recursos financeiros para custeio de despesas

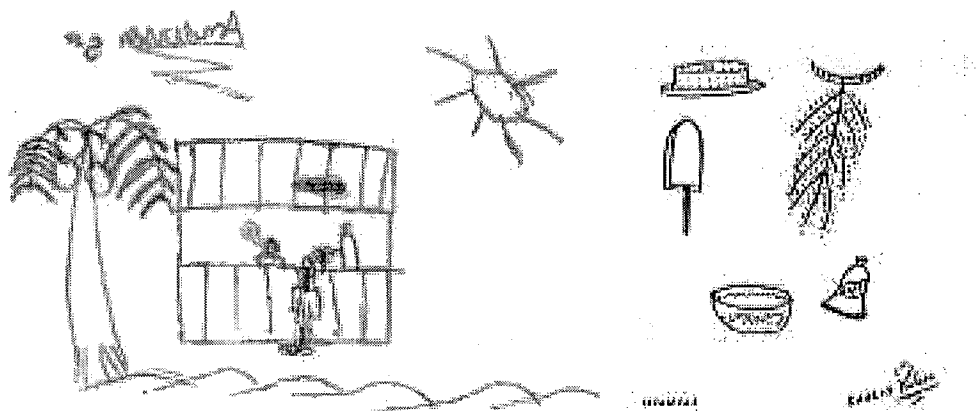
10- Avaliação

A avaliação será efetivada de forma contínua e estará presente em todos os momentos do processo de aprendizagem por meio:

Observação sistemática do Professor/mediador, percebendo interesses, dificuldades, habilidades e potencialidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno – Ficha de acompanhamento de desempenho por aluno.

- * Produções dos Alunos: exercícios, elaboração de palavras e sentenças, representações gráficas
- * Pesquisa de Campo, Internet e bibliográfica;
- * Trabalhos Individuais
- * Trabalhos de Grupo
- * Frequência e participação

ANEXO 10



Desenhos produzidos pelos alunos durante a definição da palavra geradora

ANEXO 11

Projeto de aprendizagem

TEMA: Alfabeto Manual no contexto Regional

SUBTEMA: Açaí

Alunos: Aline, Calebre, Christiano, Andressa, Karina, Leandro, Evelyn, Suzianne e Paulo Victor

Série: 1ª Turno 3º

Professora: Maria do Carmo

Professora Facilitadora: Rita Bentes

Professora Pesquisadora: Cristina Bessa

JU STIFICATIVA (o por quê do tema ?)

Obs: Não foi possível registrar por escrito o mesmo

O QUE SEI?

É um fruto

É bebida e comida

Compram e vendem

Debulham

Preparo manual e na máquina

Precisa de água para extrair o suco.

Como se escreve em português e em datilologia.

A representação em LIBRAS.

O QUERO SABER

A lenda do açaí

Quanto custa paneiro para o vendedor?

Qual seu lucro diário?

O dia que vende mais

COMO APRENDER?

COM QUE RECURSOS?

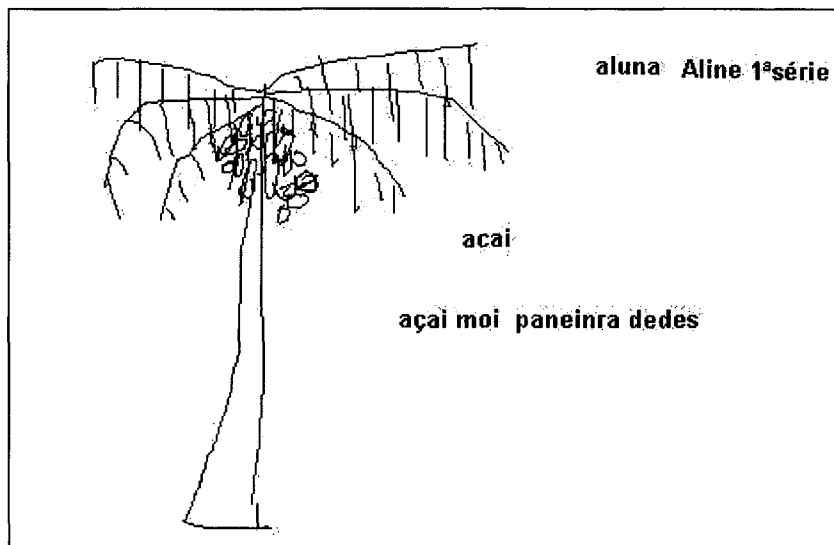
Computador, caneta, livro, revista, lápis, régua, impressora, scanner, programa

Everest

BIBLIOGRAFIA:

ANEXO 12

Exemplos de atividades desenvolvidas pelos alunos durante o desenvolvimento da proposta



Suziane PATRICIA DA CZIA

AÇAÍ – CUIA – SAPATO – COCO – CACIQUE –
CACAÚ – CANOA – PICOLE – FACAÓ – FOCA.

EU GOSTO DO AÇAÍ BOM.

Karina, eu.
Vera, mamãe.
Jaime, papai.
Maria,

Aluna Karina com DV e DA

Em: 14/09/01

ANEXO 13

Aula Passeio



Implementando a Proposta



APÊNDICE

SOBRE A AUTORA: TECENDO UMA HISTÓRIA

Início este, fazendo um relato sucinto da minha trajetória de vida pessoal e profissional descrevendo os fatos que contribuíram para despertar em mim o interesse pela Área da Educação Especial, objetivando socializar com o leitor os acontecimentos que contribuiu para tornar-me uma pessoa interessada na causa dos que encontram barreiras no processo de aprendizagem.

Nasci nos anos 60 na grande Belém, sou oriunda de escola pública, e minha formação básica foi realizada na escola estadual de 1º grau prof. “Mário Chermont”.

Quando adolescente senti o desejo de aprender tecer crochê, porém, por ser destra, a professora dizia que seria impossível meu aprendizado, pois, a forma como eu pegava na agulha era diferente da sua e das demais alunas, mas, a vontade de aprender foi maior do que a dificuldade e consegui quebrar o obstáculo. Tornei-me professora de crochê e não tive nenhuma aluna que tecesse com a mão esquerda e todas aprendiam.

Início dos anos 80, por manifestar o desejo de ensinar e aprender, minha mãe através de um diálogo, propôs-me ingressar no Instituto de Educação do Pará. Instituto esse, que trabalha com formação de professores de 1º a 4º série do ensino fundamental. Ela me dizia que eu tinha vocação para professora, e que essa profissão oferecia maior chance de emprego, Influenciada pelo diálogo com minha mãe, submeti-me ao Exame de Seleção para o Curso de Magistério e com a aprovação, ingressei no mesmo.

Em julho de 80, por erro médico, perco minha mãe! Desestimulada penso em abandonar o curso de formação de professor, porém, por uma questão de comprometimento em atender o pedido dela, prossigo meus estudos na área que desejava. Durante o período de formação, participei de diversos cursos para capacitação de professores de pré-escolar e fui convidada para dar aula a alunos carentes da escola Cidade de Emaús, localizada em um bairro de periferia da grande Belém..

Embora, a opção inicial pelo magistério tenha sido por influência de minha mãe, a experiência vivenciada durante o período que fui professora de crochê e o ano que trabalhei com crianças carentes definiram minha escolha profissional. Abracei em

definitivo a Educação, porque descobri que aprender e ensinar são processos de descoberta e de vida, e que educar é contribuir para a formação de homens capazes de quebrar barreiras e interagir com o mundo e consigo mesmo, Essas experiências me fizeram ver ainda, que a classe menos favorecida necessita de maior preparo e incentivo para poder sobreviver de forma digna em nossa sociedade, que cada vez mais se torna excludente.

Após ter concluído o curso de formação de professores e já contar com a experiência de trabalho desenvolvido com crianças carentes, pude permanecer no quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação SEMEC. Fui trabalhar em um projeto de pré- escolar em áreas verdes, esse projeto, era desenvolvido nas praças públicas de Belém. Entre os alunos que eu atendi existia um, que necessitava de atendimento especializado, pois apresentava um pequeno distúrbio mental.

Em agosto de 1983, iniciei minha carreira profissional na esfera estadual e durante toda a minha trajetória como professora primária, sempre fazia parte da turma que eu atendia, crianças que apresentavam alguma dificuldade, seja de, audição, linguagem, aprendizagem ou até mesmo distúrbio mental leve, e eu, sempre arrumava estratégias para trabalhar com as diferenças.

Em 1990, prestei Exame de Vestibular para o curso de Educação Artística – Desenho, porém, entendi que a minha vocação não estava no desenho e sim no campo social. Assim em 1991, solicitei transferência, ingressando no curso de Pedagogia. Na ocasião, tive como colega de classe uma jovem com paralisia cerebral, a experiência de estudar com uma pessoa que apresentava tal dificuldade me fez perceber, que a deficiência não está no portador de necessidades especiais, mas sim no processo que é imposto a ele ..

Ingressei na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC - MG em julho de 1995, para cursar a pós- graduação em Informática na Educação. Durante essa formação, pude perceber a importância do uso do computador como um recurso facilitador do processo de construção de conhecimento e compartilhamento de informações, assim como, instrumento propiciador da integração de crianças deficientes à sociedade.

Um semestre antes de concluir o referido curso, fui convidada para trabalhar no Núcleo de Informática Educativa – NIED, com formação de professores para atuarem nos laboratórios de informática das escolas públicas municipais.

Comecei a ter contato com a Educação Especial, percebi, então, que minha atuação enquanto profissional da área educacional crescia, na mesma medida que crescia a oportunidade de conhecer ainda mais o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atendiam alunos com necessidades especiais, e cheguei à conclusão que, esses educadores, não ousavam explorar o potencial cognitivo e criativo dessa clientela tão discriminada, prendendo-se apenas na aplicação de atividades dirigidas, destinadas a estimular uma determinada necessidade.

Em 1997, após concluir o segundo curso de Especialização em Informática na Educação, pela Universidade Estadual do Pará – UEPA, em parceria com o MEC, fui transferida para o CIED – Centro de Informática Educativa, para ministrar cursos de Informática, e ao assumir a primeira turma, deparei com dois alunos surdos e pude refletir melhor sobre as angústias e ansiedades dos professores que atendem alunos PNEES. Já tendo alguns contatos com alunos PNEES consegui acompanhar as dificuldades e limitação dos mesmos, mas tive que transpor uma enorme deficiência, que era minha e não deles, a barreira de comunicação, pois como educadora eu desconhecia a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS.

As coincidências de minha vida profissional me levaram a ser contemplada com uma vaga para cursar, em Brasília, Informática Orientado para a Educação Especial, em setembro de 1999. Graças a esse curso, ampliei minha visão sobre a Educação Especial, pois tive a chance de fazer contato com diversas crianças de diferentes comprometimentos, e entendi que essa clientela necessita de profissionais que abracem a causa de uma educação mais justa e igualitária, sem discriminações e exclusões.

Ao retornar de Brasília comecei a acompanhar as atividades desenvolvidas nos LIEDs das Unidades de Ensino Especializado, e confirmei minha antiga intuição: As atividades desenvolvidas pelos professores, que atendem essa clientela, não passam de atividades dirigidas e destinadas à solução de uma necessidade específica dos alunos ou até mesmo do professor da turma. Então resolvi investir na minha formação e na formação desses profissionais, a fim de proporcionar a descoberta de que é possível para

o professor desenvolver, junto com a sua clientela estudantil, uma aprendizagem mais prazerosa e a confiança de que esses alunos, mesmo sendo portadores de necessidades especiais, são capazes de criar, pensar e construir conhecimentos.

Eis a razão de minha opção pela área da Educação Especial e de minha proposta em tentar apontar as contribuições do uso da Tecnologia da Informática no processo de autonomia dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

ANEXO 08

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESPECIAL DE ESTADO DE PROMOÇÃO SOCIAL
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
U.E.S. "PROF. ASTÉRIO DE CAMPOS"

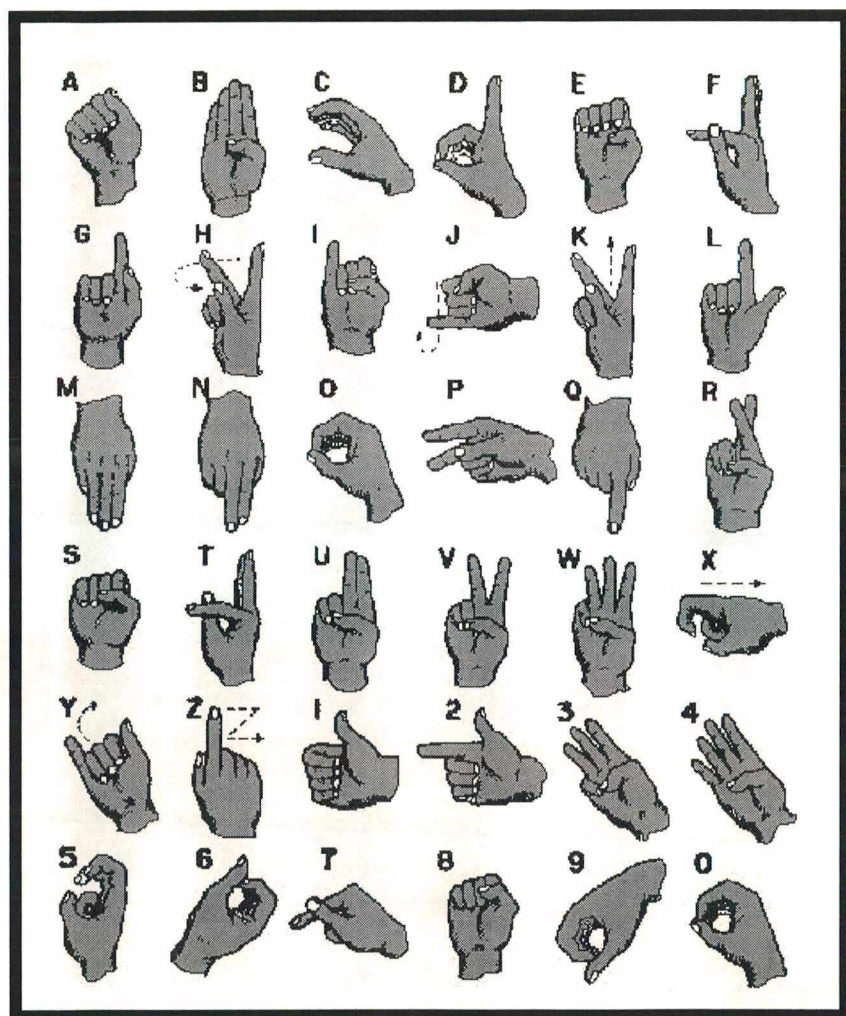
ALFABETO MANUAL REGIONAL



BELÉM - PARÁ
2001

ALFABETO MANUAL

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS



APRESENTAÇÃO

O Laboratório de Informática Educativa - LIED da **Unidade Educacional Especializada Prof. “Astério de Campos”** apresenta nesta cartilha um resumo do Projeto Alfabeto Manual no Contexto Regional, que envolveu um grupo de alunos e professores, com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar, para a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, considerando a cultura regional.

O referido projeto surgiu da necessidade de inserir a LIBRAS nesta realidade amazônica, ressaltando os elementos naturais e culturais presentes neste espaço, com a finalidade de valorizá-la e divulgá-la no âmbito social.

A cartilha surge a partir da elaboração do cartaz “ALFABETO MANUAL REGIONAL” como um instrumento informativo e de divulgação dos trabalhos desenvolvidos com alunos surdos no ambiente informatizado desta unidade de ensino, mostrando que essas pessoas apropriam-se do conhecimento para adquirir autonomia e garantia digna de viver enquanto cidadãos.



Açaí

É um vinho delicioso produzido do fruto do mesmo nome Açaí. Ele possui cor preta arroxeada quando está maduro.

A palmeira que dá estes frutos chama-se açazeiro. É uma das palmeiras nativas do Pará, que se desenvolve na várzea, igapó e terra firme.

É uma das bebidas preferidas do paraense por ser um alimento importante na mesa de pessoas de baixo poder aquisitivo.

A sobrevivência desta palmeira está ameaçada pela exploração das indústrias de palmitos, produtos que não representam tanto para a população quanto o suco.



Basilica de Nazaré

Está situada no Conjunto Arquitetônico de Nazaré - CAN, sendo tombada pelo Patrimônio Histórico Cultural. No Círio de Nazaré é o ponto de chegada da berlinda com a imagem de Nossa Senhora. Ela é toda em estilo romano, seguindo o padrão da Igreja de São Paulo, em Roma, Itália. É uma das poucas basílicas existentes no Brasil, tendo sua pedra fundamental lançada em 1909 e foi inaugurada, ainda em obras, em 1923.



Cupuaçu

É uma fruta nativa da Amazônia Oriental, sendo encontrada com mais facilidade na parte sudeste do Pará e do Estado do Maranhão, no período de novembro a abril. Há grandes concentrações espontâneas em áreas de terras firmes, podendo aparecer também nas várzeas altas, particularmente nas margens do rio Itapecuru médio, baixo Tocantins e nos bosques virgens de Itaituba e no rio Anapu.



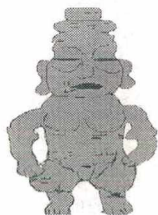
Diadema



É um adorno usado pelos índios Urubu-Kaapor da proximidade do rio Gurupi. Este adorno é feito de penas caudais amarelo-ouro de japu, com três fileiras sucessivas de penas menores, vermelhas, amarelas e azuis, compostas sobre faixa tecida de algodão que continua em tranças e pingentes. Uso exclusivamente masculino, de forte simbolismo tribal.



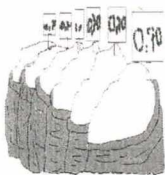
Estatueta



Pequena peça de escultura de cerâmica tapajônica e marajoara, com forma antropomorfa, quando indicado o sexo é geralmente feminino, atribuindo-se a essas estatueta funções magicoreligiosas. Sua forma é tridimensional e representa figura inteira de homem, mulher, divindade ou animal.



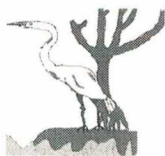
Farinha



Produto proveniente da trituração de certas sementes e raízes, como a mandioca, utilizado na alimentação diária da população. Na região existem vários tipos de Farinha: farinha branca, farinha fina, farinha-da-terra, farinha-de-guerra, farinha-d'água, farinha seca, farinha de carimã, farinha de tapioca e farinha suruí.



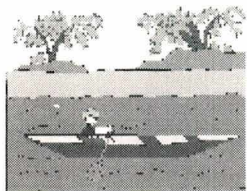
Garça



Designação comum às aves ciconiformes da família dos ardeídeos. Elas vivem em bandos, freqüentam os rios, lagoas, charcos, praias marítimas ou manguezais de pouca salinidade e alimentam-se quase só de peixes.



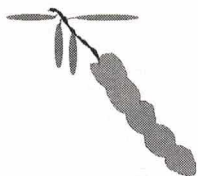
Homem Ribeirinho



Habitante das margens dos rios da Amazônia e conhecido também como Caiçara. Vive em palafitas ou em casas de pau-a-pique, utiliza a canoa como meio de transporte e no auxílio da pesca e trabalha na roça ou na extração de espécies nativas: o guaraná, o açaí, etc.



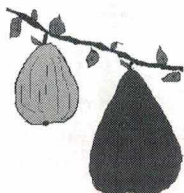
Ingá



É uma planta silvestre que pode ser encontrada em toda Região Amazônica, América Central e nas Índias Ocidentais, em que é conhecida como Guaba. Na região amazônica existe uma grande variedade de espécies, o que sugere que seu cultivo em outras regiões do mundo tenha sido difundido a partir da Amazônia. O melhor período de colheita é de abril a dezembro.



Jambo

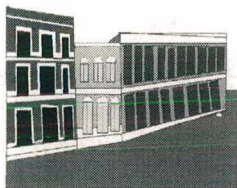


O jambo é um fruto da árvore da família das mirtáceas, conhecida como jambeiro, é alta, de folhas amplas, brilhantes e alongadas, com flores vistosas e vermelhas e com numerosos estames, que dá frutos em duas safras, entre abril a maio e de agosto a setembro. Os frutos amadurecem rápido, em média quinze dias.



Kayabi (Cesto)

São cestos produzidos pelo grupo indígena Kayabi da família lingüística tupi-guarani, que habitava a foz do rio dos Peixes. Esse grupo atualmente vive na reserva do Xingu.



Ladeira do Castelo

Uma das primeiras ruas de Belém que dá acesso ao Forte do Castelo(local onde foi erguido o primeiro fortim) que é o marco da fundação da cidade de Belém. Hoje essa ladeira é considerada um registro histórico desta cidade.



Mandioca



Batata extraída da raiz da maniva (planta da família das Euforbiáceas). É muito cultivada no interior do Pará e pelos povos indígenas. Dela se produz vários tipos de farinha e outros derivados como o tucupí, goma, beiju, etc...que fazem parte da alimentação dos paraenses.



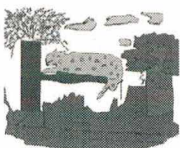
Nossa Senhora de Nazaré



A imagem foi encontrada pelo pescador Plácido, às margens do igarapé, em outubro de 1700, em Belém. O pescador levou-a para casa mais de uma vez, mas a imagem voltava para o local de origem. Então, foi criada uma réplica da imagem que é conduzida dentro de uma berlinda ornamentada com flores naturais, pelos fiéis, desde 1793. Esta procissão conhecida por Círio de Nazaré, é uma manifestação religiosa de devoção popular que realiza-se todo segundo domingo de outubro. A imagem original encontra-se dentro da Basílica de Nazaré.



Onça Pintada



É o maior felino de toda região Amazônica e alimenta-se de outros animais. Esse animal é muito procurado pelo valor da sua pele, utilizada na confecção de casacos, bolsas, etc.

Devido o desenvolvimento de grandes projetos agropecuários essa espécie está em declínio, mas ainda não é considerada em extinção.

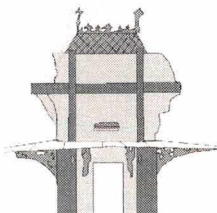


Pupunha

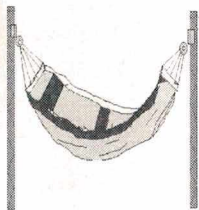
È um fruto de palmeira de fácil plantio, que é conhecida como pupunheira. A espécie sem espinhos dá frutos secos, menos oleosos que os da variedade espinhosa. Uma touceira de pupunha dá entre 12 a 15 cachos por ano que só devem ser colhidos maduros. Para comer o fruto é necessário cozer.



Quiosque



Pequeno pavilhão de madeira ou alumínio, que foi construído no período de enriquecimento da capital de Belém, pela exportação do látex da borracha, em que importava modismo e a arquitetura da Europa. Homens e mulheres freqüentavam-no para comprar charutos, flores, publicações ou até bombons. Hoje só restam 2 exemplares dos que existiram na "Belle Époque" o do Ver - o -Peso e do Bar do Parque, sendo que este último é o único quiosque que mantém sua forma original.



Rede

moradias.

Leito balançante feito de tecido grosso ou de malha ou ainda de palha, suspenso pelas duas extremidades, em punhos ou argolas presas nos armadores ou nos ganchos afixados, geralmente nas paredes ou nos portais das



Surubim



Peixe siluriforme, de couro da família dos pimelodídeos, de porte avantajado, corpo geralmente amarelado, com pintas ou faixas escuras, cabeça muito grande, achatada. Algumas espécies podem atingir até 3 metros. Ele é conhecido como loango, luando, pintado e piracambucu.



Tacacá



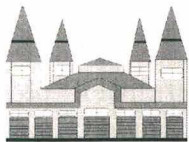
É uma iguaria típica paraense. Vendida em bancas de tacazeiras, nas esquinas de Belém. É preparada com jambu, camarão, tucupi, goma e temperos (pimenta, alho, sal, chicória). É servido quente em cuia, respeitando a cultura indígena.



Uxi



Árvore da família das Rosáceas(Uxi umbrosissima). Originário da região que fica entre o Estado do Pará e o Amazonas, conhecido como baixo Amazonas. Cresce de maneira natural com temperaturas médias de 25 graus celsius e adapta-se bem a solos ácidos, porém com boa drenagem



Ver-o-Peso

É um dos pontos turísticos da cidade de Belém. Está localizado às margens da Baía do Guajará. O nome Ver-o-Peso originou-se da comercialização de diversos produtos regionais, pois neste local era verificado o peso das mercadorias. Hoje é considerado o maior centro comercial de Belém.



Wayana (cesto)

Cesto feito pelos índios Wayana. Esse cesto possui desenhos marchetados, os quais têm múltipla representação, elementos da fauna e da flora regionais e, ao mesmo tempo, seres sobrenaturais e as pinturas da "Cobra-Grande", o paradigma da sobrenaturalidade.



Yanomae (índio)

É uma tribo indígena que chama a si próprios Yanomae thépé, que significa seres humanos. Devido ao isolamento, eles mantêm suas tradições, como, por exemplo, dar nomes às crianças quando completam 2 anos. A grafia da palavra pode ser yanomae e/ou ianomâmi.



Xibé

É um pirão ou refresco preparado com água e farinha de mandioca, podendo acrescentar açúcar ou mel. Algumas pessoas costumam comer o pirão acompanhado de camarão ou peixe seco e salgado. É também conhecido como sebereba, tiquara e jacuba. A grafia da palavra pode ser xibé(tupi) e/ou chibé.



Zoomorfo (vaso)

Os índios tapajós antes do contato com o homem branco raramente se inspirava na natureza vegetal, era como se ela não existisse. Nunca se aproveitou de sua arte, da estilização de uma flor, de uma folha, de uma árvore ou de um fruto. Tudo para ele era Zoomorfo ou Antropomorfo. Os Tapajós eram escultores animalistas, pois realmente admiráveis são as cabeças de bichos que modelavam para ornamentação dos vasos.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Suely Marques. **Mamíferos da Amazônia: Para Você Colorir**. Editora MPEG, Belém, 3ª Edição. 1999.

CARTAZ DE LIBRAS **Alfabeto Manual Língua Brasileira de Sinais**, Instrutora Rosani Suzin ano 2000.

CARTILHA DA FENEIS **Desenvolvimento Do Surdo “Enquanto Pessoa”**, Editora Apice. Belo Horizonte(MG), 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, Editora Nova Fronteira Rio de Janeiro 1986.

INFORMATIVO **Amazônia Destaque: Diversidade Amazônica Cultura** Volumes V e VI Editora MPEG, Belém, 1997.

REVISTA MUSEUS **Coleção Museus Brasileiros – 4**. Instituto Nacional de Artes Plásticas. Editora FUNARTE. Rio de Janeiro 1981.

REVISTA NOSSO PARÁ – **Coleção Especial**, Volume 1. Editora Ver Belém, 1997.

REVISTA RECREIO: **Coleção De Olho No Mundo**. Volumes 1, 2 e 10, Editora Abril. São Paulo, 2000.

**DIRETORA DEPARTAMENTO DO EDUCAÇÃO ESPECIAL –
DEES - Odinéia Telles Figueiredo**

ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DA CARTILHA

COORDENAÇÃO: Maria Joaquina Nogueira da Silva Diretora da UEES
Prf.ª Astério de Campos
Lúcia Cristina Bessa B. Coelho
Profª Multiplicadora do NTE/SEDUC

REDAÇÃO, REVISÃO E DIGITAÇÃO PROFESSORES DO LIED:

Ezequias Rodrigues
Maria Onelia Andrade
Moacir Beckman
Rita Souza Bentes

ARTE: Anderson Nascimento da Silva (3ª série do E. Fundamental)
Anderson Pinheiro Sales (3ª série do E. Fundamental)
Anderson Silva Azevedo (4ª série do E. Fundamental)
Bruno Rafael M. da Souza (4ª série do E. Fundamental)
Carlos Robson V. Modesto (6ª série do E. Fundamental)
Gabriel Fonseca Mendes (2ª série do E. Fundamental)
Jaqueline Oliveira da Silva (1ª série do E. Fundamental)
Luiz Paulo Ramos (4ª série do E. Fundamental)

ARTE FINAL: Moacir Beckman e Rita Bentes

COLABORAÇÃO: Lena Selma Bezerra do Nascimento;
Selam do Socorro Costa Guimarães
Maria Izabel Santos

**U. E. ES. Prof. Astério de Campos
Av. Almirante Barroso, 2.800- Marco
CEP: 66.610-830
Telefone: (91) 2762744
Belém - Pará**